



**INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS JUNTO A POVOS INDÍGENAS:  
processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares**



**Nauíra Zanardo Zanin**



Florianópolis

2018

Nauíra Zanardo Zanin

**INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS JUNTO A POVOS INDÍGENAS:  
processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Arquitetura e Urbanismo  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alicia Norma González de Castells

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zanin, Nauíra Zanardo

Intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas  
: processo de projeto, apropriação e uso de  
ambientes escolares / Nauíra Zanardo Zanin ;  
orientador, Alicia Norma González de Castells, 2018.  
415 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós  
Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Florianópolis,  
2018.

Inclui referências.

1. Arquitetura e Urbanismo. 2. Intervenções  
arquitetônicas junto a povos indígenas. 3.  
Arquitetura escolar. 4. processo de projeto e  
apropriação. 5. Lugares de aprendizagem Guarani. I.  
Castells, Alicia Norma González de. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. III. Título.

Nauíra Zanardo Zanin

**INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS JUNTO A POVOS INDÍGENAS:  
processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo

Florianópolis, 28 de maio de 2018.

---

Prof. Fernando Simon Westphal, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Alicia Norma González de Castells, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Bergamaschi, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Ivone Maria Mendes Silva, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal da Fronteira Sul

---

Prof. Rodrigo Gonçalves dos Santos, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Este trabalho é dedicado aos povos  
ameríndios.



## AGRADECIMENTOS

A trajetória dessa pesquisa me conduziu a reviver memórias do caminho que, passo a passo, me trouxe até aqui. Entendo que o aprendizado acontece nesse percurso e nas trocas que vivenciamos com as pessoas, os ambientes, os lugares e o contexto. Aprendizados são aquilo que carregamos em nós, aquilo que permeia nosso ser e permanece, e nos move, em um movimento invisível. Reconhecer o que me compõe aflora uma profunda gratidão, a tantos seres que cruzaram meu caminho. Então me deparo com a impossibilidade de nomear todas essas pessoas cujas palavras me compõem, pois muitas encontrei no caminho muito antes de saber que chegaria até aqui. Nesse sentido, esse também foi um período de rememorar. Torna-se difícil mencionar todos que de alguma forma me auxiliaram, proporcionando experiências e compartilhando perspectivas únicas. Todos que encontrei, admirei e com quem aprendi e ainda aprendo, pois permanecem conduzindo minhas percepções. Foram muitas as pessoas maravilhosas cujas palavras permearam meu ser e permanecem ecoando em mim, movendo meus passos. Portanto limito-me a agradecer aquelas que estiveram mais presentes nessa etapa do doutorado:

Agradeço inicialmente à UFFS e aos colegas, pelo incentivo e pela possibilidade de me afastar para mergulhar nesse aprendizado intenso que é o doutorado. Especialmente aos professores que me auxiliaram a abrir caminho para o tema dessa pesquisa dentro da UFFS: Daniel de Bem, Ivone Maria Mendes Silva, Maria Sílvia Cristofoli e Valéria Nascimento Barros.

Agradeço ao PósARQ/UFSC e seus professores pela possibilidade de continuar trabalhando um tema que me entusiasma, mas que ainda não é comum ser estudado na área da arquitetura.

Nesse sentido, agradeço profundamente minha orientadora Alicia Norma Gonzáles Castells, inicialmente por ter aceitado essa orientação, possibilitando meu ingresso no programa. Mas também por indicar os percursos mais viáveis nessa caminhada, orientando a escolha dos caminhos. Pelos aprendizados compartilhados durante o trajeto. Pelo apoio e por acreditar que seria possível fazer a tese com os limites e condicionantes que se apresentavam.

Agradeço aos professores que conheci e possibilitaram tantas trocas durante as aulas. Foram aprendizados sensíveis ao outro e aos lugares, em aulas inspiradoras, repletas de conceitos e formas de ver que embasaram minhas percepções e minha análise. Agradeço especialmente: Rodrigo Gonçalves dos Santos, Juliana Salles Machado Bueno e Antonella Maria Imperatriz Tassinari.

Agradeço aos colegas do doutorado, mesmo os de outros cursos, mas que estiveram caminhando ao meu lado em alguns momentos, proporcionando reflexões em novos lugares, especialmente durante a etapa exploratória do campo: Helena Alpini Rosa, Fernanda Machado Dill, Lays Cruz Conceição.

Agradeço à equipe da Ação Saberes Indígenas na Escola MEC/UFSC, pela possibilidade de participar dos encontros, observar e escutar atentamente. Em especial, à Maria Dorothea Post Darella e Clarissa Melo.

Agradeço à equipe de coordenação da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC, pela possibilidade de participar de algumas atividades e pelas trocas realizadas nos ambientes e eventos do curso: Antonella, Dorothea, Joziléia, Laura...

Agradeço também às amigas educadoras que compartilharam comigo alguns dos encantamentos e das adversidades do campo durante o estudo de caso: Suelen Avelleda e Cris(Tina) Benavente. Também aos pais da APPR e professores do IFSC, que me apoiaram de diversas formas, em especial Luiz Otávio Cabral e Ana Paula Siqueira.

Agradeço aos muitos pesquisadores e conhecedores do tema, de diversas instituições (SED/SC, UFSC, UNISUL, UFRGS), que conversaram comigo sobre a pesquisa proporcionando que meu olhar se abrisse para outras perspectivas: Ana Lúcia Nötzhold, Helena Alpini Rosa, César Cancian Dalla Rosa, Vera Mirales, Julia Siqueira, Jaci Gonçalves, Júlio Henrique Pinto Cruz, Viviane Martins, Oliver Heinzmann. Agradeço também aos servidores do DEINFRA, pelo material que enriqueceu e possibilitou a pesquisa.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e de defesa, por todas as contribuições valiosas, pela inspiração e incentivo recebido ao longo do percurso, de alguns, mesmo antes de saber exatamente qual seria o tema da pesquisa. Agradeço à Maria Aparecida Bergamaschi, pelo convívio no mestrado junto aos Guarani, despertando meu interesse pelo tema da tese, que foi nutrido ao longo desses anos pela admiração por suas ações e suas palavras escritas e ditas. Agradeço com carinho à Ivone Maria Mendes Silva, pelo apoio e orientações ao longo do processo, pelo interesse compartilhado e alimentado sobre os espaços e tempos escolares, sua repercussão nos sujeitos e sobre a educação indígena. Agradeço novamente à Antonella Tassinari, por proporcionar outras perspectivas possíveis, outras formas de compreender a criança e o aprendizado. Agradeço ao Rodrigo Gonçalves dos Santos pela abertura ao tema, pela escuta, olhar e sentir sensível que me inspiraram durante o campo, pelo incentivo à criatividade em expressar minhas próprias

percepções... Consciente de que o aprendizado não se esgota, há muito por aprender e experimentar.

Agradeço especialmente aos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng que me receberam e conversaram comigo, com muita paciência e atenção, compartilhando histórias, percepções e sentimentos. Agradeço com o coração todas as vezes que fui recebida e acolhida pelas famílias da Tekoa Itaty, especialmente: Marcos, Dário, Doralina e Jandira; Teófilo e Marcelo; Eunice, Wesley, Elisete e Eliezer; Batista; Jussara; Luiz. Agradeço em especial a Eunice Antunes, por todas as trocas, pela sabedoria e força que me encham de admiração. Agradeço também aos Guarani de outros *tekoa* que me receberam e acolheram: Joel, José, Silvana, Davi, Leonardo, José, Ronaldo, Artur, Alcindo, Ronaldo...

Agradeço, com muito amor, a toda minha família extensa, que esteve me apoiando, acreditando e compreendendo que essa era uma etapa necessária no meu aprendizado. Agradeço ao meu pai, por todo entusiasmo e motivação, à minha mãe pelo carinho e cuidado, e às minhas irmãs, especialmente Alana, pelas conversas, pelas trocas e por facilitar o acesso a livros e outros materiais preciosos. Agradeço ao Haroldo e à Leiza, pelo apoio e incentivo, sempre.

E por fim, agradeço profundamente aos meus amores, Ricardo e Maylla, por aceitarem viver comigo esse desafio, esse período de aventuras e descobertas. Agradeço ao pequeno que está crescendo dentro de mim, por enfrentarmos juntos esses conturbados momentos finais – querido piazinho (*Py'a* – coração). Agradeço amores, por compartilharem comigo as dificuldades e as delícias da vida.

O doutorado também foi um período de lutos, tanto em minha vida pessoal, quanto na dos Guarani com quem convivi... Encerro esse processo com a luz de um novo dia, depois de muitos amanheceres escrevendo enquanto surge Nhamandu no horizonte. Conforta-me saber que a vida segue seu rumo e que novas pessoas dividirão o caminho comigo, para que eu possa continuar aprendendo.



## RESUMO

### **INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS JUNTO A POVOS INDÍGENAS: processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares**

O presente trabalho busca problematizar as intervenções arquitetônicas e de infraestrutura realizadas junto a povos indígenas, seus processos de projeto e a posterior apropriação e uso dos ambientes resultantes. Para abordar esse tema escolhi como objeto de estudo uma escola indígena. Na etapa exploratória dessa pesquisa, busquei conhecer espaços físicos utilizados na educação escolar em aldeias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. A partir de então, verificando a existência de escolas com projetos arquitetônicos específicos, desenvolvidos em decorrência de uma sequência de conquistas legais que se desencadearam com a Constituição Federal de 1988, optei por aprofundar o estudo na Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty (Escola Itaty), do povo Guarani, localizada na Terra Indígena Morro dos Cavalos, em Palhoça, Santa Catarina. A escolha considera vários aspectos, como o papel dessa escola como intermediadora cultural, apresentando-se fisicamente como espaço de fronteira entre saberes e pessoas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o planejamento das atividades dessa escola revelam o protagonismo da comunidade escolar. Além disso, ao estudar o histórico de implantação, o processo de projeto e a apropriação da escola pela comunidade, revelaram-se as transformações decorrentes da intervenção de arquitetura para a construção dessa escola e seu impacto na organização espacial da aldeia. **O objetivo principal foi analisar a intervenção arquitetônica da Escola Itaty e os reflexos na apropriação e uso dos ambientes escolares na TI Morro dos Cavalos.** Os objetivos intermediários foram: identificar como participaram diferentes atores (gestores educacionais, técnicos, arquitetos, pesquisadores e comunidade indígena) no processo de projeto arquitetônico da Escola Itaty; caracterizar as alterações na organização espacial e ocupação do Morro dos Cavalos depois da construção da Escola Itaty; caracterizar a apropriação e o uso dos ambientes pela educação escolar na TI Morro dos Cavalos. Como resultados, apresento reflexões e interpretações sobre os processos de projeto arquitetônico realizados junto a comunidades indígenas e as alterações espaciais desencadeadas pelas intervenções arquitetônicas, a partir do contexto analisado na apropriação e no uso de lugares de aprendizagem pela comunidade da Escola Itaty. Observo que a arquitetura escolar pode se tornar o centro da

comunidade, abrigando muitas atividades, e não somente escolares, como reuniões, festividades, entre outras (especialmente relacionadas às trocas interculturais). As atividades escolares, por sua vez, não se restringem ao espaço físico delimitado para a escola, mas expandem-se para outros lugares de aprendizagem, entrelaçando a comunidade e seu entorno, em ambientes que revelam memórias e, com elas, a história de ocupação do território. Com essa pesquisa, espero trazer contribuições para futuras intervenções arquitetônicas e urbanísticas em comunidades indígenas no Brasil e seus processos de projeto arquitetônico, bem como para o planejamento conjunto de espaços escolares indígenas de acordo com seus processos próprios (de tomada de decisão, de uso dos espaços, de ensino-aprendizagem, entre outros).

**Palavras-chave:** Intervenções de arquitetura e urbanismo. Povos indígenas. Arquitetura escolar. Apropriação. Lugares de aprendizagem Guarani.

## ABSTRACT

### **ARCHITECTURAL INTERVENTIONS TOGETHER WITH INDIGENOUS PEOPLES: project process, appropriation and use of school environments**

The present work aims to problematize the architectural and infrastructural interventions carried out together with indigenous peoples, their project processes and the later appropriation and use of the resulting environments. In order to address this theme I've chosen an indigenous school as object of study. During the research exploratory phase, I tried to know some physical spaces used for school education in Guarani, Kaingang and Laklãnõ-Xokleng villages in Santa Catarina and Rio Grande do Sul states. After that, acknowledging the existence of schools with specific architectural projects developed as a result of a series of legal achievements triggered by the Federal Constitution of 1988, I decided to focus my study in the Itaty Indigenous School for Elementary and Junior High Education (Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty – Itaty School) of Guarani people, located at Morro dos Cavalos Indigenous Land, in Palhoça, Santa Catarina. This choice considered several aspects, such as the role of that school as a cultural intermediary, physically placed as a bordering space between knowledge and people. The Political Pedagogical Project (PPP) and the planning of the activities in that school reveal the protagonism of the school community. In addition, while studying the implementation history, the project process and the appropriation of the school by the community, the transformations resulting from the architectural intervention to build the school and its impact on the village's space organization were revealed. **The main objective was to analyze the architectural intervention at Itaty School and the influence on the appropriation and use of school environments at Morro dos Cavalos IL.** The intermediate objectives were: identify how the participation of different actors (education managers, technicians, architects, researchers and the indigenous community) was in the architectural project process at Itaty School; characterize the changes in the space organization and occupancy at Morro dos Cavalos after the construction of Itaty School; characterize the appropriation and use of the environments by the school education at Morro dos Cavalos IL. As results I present reflections and interpretations on the architectural project processes carried out together with indigenous communities and the space changes triggered by the architectural interventions, based on the analyzed context of the appropriation and use of learning places by the Itaty School community. I

observe that the school architecture can become the center of the community and accommodate many activities that are not school related, such as meetings and festivities among others (especially related to intercultural exchanges). The school activities, in turn, are not restricted to the physical space limited for the school, but expand to other places of learning, interlacing the community and its surroundings, within environments that reveal memories and, with them, the history of the territory occupancy. Through this research I hope to bring contribution to future urban and architectural interventions in indigenous communities in Brazil and their architectural project processes, as to the joint planning of indigenous school spaces according to their own processes (of decision making, use of spaces, teaching-learning, among others).

**Key-words:** Urban and architecture interventions. Indigenous peoples. School architecture. Appropriation. Guarani places of learning.

## RESUMEN

### **INTERVENCIONES ARQUITETÓNICAS JUNTO A PUEBLOS INDÍGENAS: proceso de proyecto, apropiación y uso de ambientes escolares**

El presente trabajo busca problematizar las intervenciones arquitectónicas y de infraestructura realizadas junto a pueblos indígenas, sus procesos de proyecto y la posterior apropiación y uso de los ambientes resultantes. Para abordar este tema he elegido como objeto de estudio una escuela indígena. En la etapa exploratoria de esta investigación, busqué conocer espacios físicos utilizados en la educación escolar en aldeas Guaraní, Kaingang y Laklãnõ-Xokleng de los estados de Santa Catarina y Río Grande do Sul. Desde entonces, verificando la existencia de escuelas con proyectos arquitectónicos específicos, desarrollados por causa de una secuencia de conquistas legales que se desencadenaron con la Constitución Federal de 1988, he optado por profundizar el estudio en la Escuela Indígena de Enseñanza Fundamental Itaty (Escuela Itaty), del pueblo Guaraní, localizada en la Tierra Indígena *Morro dos Cavalos*, en Palhoça, Santa Catarina. La elección considera varios aspectos, como el rol de dicha escuela como intermediadora cultural, presentándose físicamente como espacio de frontera entre saberes y personas. El Proyecto Político Pedagógico (PPP) y la planificación de las actividades de esa escuela revelan el protagonismo de la comunidad escolar. Asimismo, al estudiar el histórico de implantación, el proceso de proyecto y la apropiación de la escuela pela comunidad, se revelaron las transformaciones provenientes de la intervención de arquitectura a la construcción de esa escuela y su impacto en la organización espacial de la aldea. **El objetivo principal fue analizar la intervención arquitectónica de la Escuela Itaty y los reflejos en la apropiación y uso de los ambientes escolares en la TI *Morro dos Cavalos*.** Los objetivos intermediarios fueron: identificar cómo participaron diferentes actores (gestores educacionales, técnicos, arquitectos, investigadores y comunidad indígena) en el proceso de proyecto arquitectónico de la Escuela Itaty; caracterizar las alteraciones en la organización espacial y ocupación del *Morro dos Cavalos* después de la construcción de la Escuela Itaty; caracterizar la apropiación y el uso de los ambientes por la educación escolar en la *TI Morro dos Cavalos*. Como resultados, presento reflexiones e interpretaciones sobre los procesos de proyecto arquitectónico realizados junto a comunidades indígenas y las alteraciones espaciales desencadenadas por las intervenciones arquitectónicas, desde el contexto analizado en la apropiación y uso de

lugares de aprendizaje por la comunidad de la Escuela Itaty. Observo que la arquitectura escolar se puede volver el centro de la comunidad, abrigando muchas actividades, y no solamente escolares, como reuniones, festividades, entre otras (especialmente relacionadas a intercambios interculturales). Las actividades escolares, a su vez, no se restringen al espacio físico delimitado a la escuela, sino que se expanden a otros lugares de aprendizaje, entrelazando la comunidad y su entorno, en ambientes que revelan memorias y, con ellas, la historia de ocupación del territorio. Con esta investigación, espero traer contribuciones para futuras intervenciones arquitectónicas y urbanísticas en comunidades indígenas en Brasil y sus procesos de proyecto arquitectónico, bien como para la planificación conjunta de espacios escolares indígenas de acuerdo con sus procesos propios (de toma de decisión, de uso de los espacios, de enseñanza-aprendizaje, entre otros).

**Palabras clave:** Intervenciones de arquitectura y urbanismo. Pueblos indígenas. Arquitectura escolar. Apropiación. Lugares de aprendizaje Guaraní.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Opy</i> da Aldeia Tiaraju / TI Pirai. ....	26
Figura 2 e Figura 3: <i>Opy</i> pronta, em agosto de 2017, Tekoa Itaty, Palhoça/SC. ....	27
Figura 4: diferenças entre o mundo dos brancos e o dos Guarani, intermediadas pela escola .....	36
Figura 5: produção de mapas com professores e estudantes da Tekoa Itaty .....	59
Figura 6: foto de satélite com as escolas visitadas. ....	64
Figura 7: Vista parcial da TI Xapecó, com EIEF Cacique Vanhkrê no alto, à esquerda. ....	74
Figura 8: Casa Tatu, Tekoa Anhetengua, Lomba do Pinheiro, Porto Alegre/RS. ....	77
Figura 9: Foto de satélite com intervenção habitacional linear na TI Votouro. ....	81
Figura 10: kit para maquetes produzido para o Projeto Payson. ....	106
Figura 11: Execução da parede de taipa de mão conduzida pelos Mbya Guarani. ....	108
Figura 12 e Figura 13: Maquete da Casa Tatu e obra pronta. ....	109
Figura 14 e Figura 15: Maquete de projeto e reuniões do “Projeto Krikuré”. ....	111
Figura 16: Crianças guarani na Escola Itaty, cena do documentário “Mbyá Guarani - Guerreiros da Liberdade”, dirigido por Charles Cesconetto em 2004. ....	115
Figura 17: Escola Manoel Soares, em <i>Jamã Tÿ Tãnh</i> , Aldeia do Coqueiro, Estrela/RS. ....	135
Figura 18, Figura 19 e Figura 20: <i>Hesquiaht First Nation Place of Learning</i> : espaço para contar histórias, pátio central e parede de madeira do ginásio de esportes com sistema de ventilação. ....	156
Figura 21: Inserção da <i>Hesquiaht First Nation Place of Learning</i> na paisagem. ....	157
Figura 22, Figura 23 e Figura 24: desenhos produzidos pela comunidade escolar para a concepção do projeto arquitetônico. ....	160
Figura 25: Implantação da EIEF Cacique Vanhkrê (sem escala). ....	162
Figura 26: Vista da EIEF Cacique Vanhkrê a partir da aldeia. ....	164
Figura 27 e Figura 28: EIEF Cacique Vanhkrê (vista externa do edifício de salas de aula e pátio interno de recreação). ....	165

Figura 29 e Figura 30: EIEF Cacique Vanhkrê (anfiteatro em forma de tartaruga e ginásio em forma de tatu). .....	165
Figura 31: Novo bloco para ampliação da escola. ....	167
Figura 32: Croqui da Reserva Kaingang de Estrela. ....	170
Figura 33: Quadro síntese de apresentação do projeto para Escola Kaingang, de autoria da estudante Júlia Freitas.....	171
Figura 34 e Figura 35: Posto para venda de artesanato junto à BR-386 e moradias da aldeia, com apropriações realizadas pelos moradores. ....	172
Figura 36: Localização da escola com relação à BR-386, ao posto de artesanato e às moradias da aldeia.....	172
Figura 37 e Figura 38: EEIEF Manoel Soares (vista externa e interior de uma sala de aula). ....	173
Figura 39: Desenhos técnicos para escola guarani de Araponga. ....	175
Figura 40: Perspectivas do projeto para escola guarani de Araponga. ....	176
Figura 41: Escola Djekupe Amba Arandu. ....	179
Figura 42: Planta baixa da Escola Djekupe Amba Arandu. ....	180
Figura 43: Detalhes da escola guarani Djekupe Amba Arandu, Aldeia do Jaraguá, São Paulo.....	181
Figura 44: Cadeira escolar junto ao acesso da <i>Opy Mirĩ</i> , Tekoa Itaty, Morro dos Cavalos.....	184
Figura 45: <i>Petyngua</i> descansando sobre uma cadeira escolar, durante a construção da <i>Opy Mirĩ</i> . ....	187
Figura 46: Cartaz de divulgação do Ciclo de Palestras, aberto à comunidade.....	225
Figura 47: Cartaz de divulgação da exposição de trabalhos da disciplina. ....	230
Figura 48: Perspectivas do estudo projetual da acadêmica Aline Cruz para a escola da Tekoa Arandu Vera.....	231
Figura 49: Construção da <i>Opy Mirĩ</i> , em primeiro plano; Escola Itaty, plano intermediário; Serra do Tabuleiro, ao fundo. ....	233
Figura 50: Mapa de ocupação do território antes da construção da Escola Itaty. ....	243
Figura 51: Mapa com elementos presentes na Tekoa Itaty. ....	247
Figura 52: Implantação da EIEF Itaty (sem escala). ....	253
Figura 53: Escola com dois anos de uso, cena do documentário “Mbyá Guarani - Guerreiros da Liberdade”, dirigido por Charles Cesconetto em 2004.....	254
Figura 54: Imagem aérea da Escola Itaty e entorno imediato. ....	255
Figura 55: Trânsito de veículos pesados na BR-101 e sua proximidade com relação à Escola Itaty.....	258

Figura 56: Foto da aldeia antes da construção da Escola Itaty junto à rodovia, com destaque para o local escolhido.....	259
Figura 57: Mapa sobre foto de satélite indicando a área de ocupação mais intensa da TI Morro dos Cavalos (Tekoa Itaty), junto à Escola Itaty. ....	261
Figura 58: Organização das famílias extensas e equipamentos construídos na Tekoa Itaty.....	267
Figura 59 e Figura 60: <i>Opy Mirĩ</i> junto à EIEF <i>Wherá Tupã Poty Djá</i> , em M'Biguaçu e antiga <i>Opy Mirĩ</i> junto à EIEF Itaty, no Morro dos Cavalos....	282
Figura 61 e Figura 62: <i>Ramada</i> para o fogo, em 2016, coberto com <i>pinódó</i> e <i>Karandá</i> ; e em 2017, coberto com capim Santa Fé. ....	284
Figura 63: <i>Opy Mirĩ</i> sendo reconstruída junto à Escola Itaty, em agosto de 2016. ....	288
Figura 64 e Figura 65: resquícios de uso do fogo no espaço coberto ( <i>ramada</i> ) e fogo aceso nesse mesmo lugar durante a Semana Cultural. .	292
Figura 66: Escola delimitada com muro, alambrado e cerca de bambu. .	294
Figura 67 e Figura 68: Configuração do mobiliário das salas de aula. ....	295
Figura 69 e Figura 70: Jogo de vôlei com arquibancada. ....	296
Figura 71: Jogo de vôlei visto da arquibancada. ....	297
Figura 72 e Figura 73: Uso dos espaços abertos para danças e brincadeiras durante a Semana Cultural da Escola Itaty, em 2017. ....	298
Figura 74 e Figura 75: Venda de artesanato na escola e jogos no campo de futebol durante a Semana Cultural da Escola Itaty 2017.....	298
Figura 76: Implantação da Escola Itaty e entorno imediato (sem escala).	301
Figura 77 e Figura 78: Sinais de apropriação nas paredes da Escola Itaty.	303
Figura 79, Figura 80 e Figura 81: Vegetação simbólica presente na escola. ....	304
Figura 82 e Figura 83: Uso do muro, mesas e mureta como lugares para sentar. ....	304
Figura 84: Uso da mureta para sentar. Ao fundo acontecia a construção da <i>Opy Mirĩ</i> . ....	305
Figura 85 e Figura 86: classe e cadeiras escolares na <i>Opy Mirĩ</i> .....	306
Figura 87 e Figura 88: Cadeiras nos ambientes externos.....	306
Figura 89 e Figura 90: resquícios das brincadeiras das crianças. ....	307
Figura 91: área de ocupação mais intensa da Tekoa Itaty com lugares de aprendizagem. ....	317
Figura 92 e Figura 93: registros da primeira trilha, no morro leste. ....	320
Figura 94: Trilha no morro leste, passando pela roça da aldeia antiga, conforme registrado pelo WIKILOC. ....	322
Figura 95: Trilha no morro oeste, passando por <i>pinus</i> e pela caixa d'água. ....	323

Figura 96 e Figura 97: <i>Opy</i> , escola, e Rio Massiambu; sala de aula. ....	324
Figura 98 e Figura 99: <i>Opy</i> ; <i>mbaraká</i> e <i>petyngua</i> . ....	324
Figura 100 e Figura 101: Atividades em casa, durante o dia e durante a noite. ....	325
Figura 102 e Figura 103: O sol, as montanhas, a casa e a árvore; a geladeira e o relógio.....	325
Figura 104 e Figura 105: <i>Opy</i> , <i>pindó</i> , <i>Kuaray</i> ; Armadilha na mata e tatu. ....	325
Figura 109: Desenho da coruja com o céu noturno. ....	326
Figura 106: Desenhos de lugares de aprendizagem realizados pelos professores da Escola Itaty.....	327
Figura 107 e Figura 108: Professores e estudantes produzindo os desenhos durante o encerramento do bimestre, em julho de 2017.....	328
Figura 110: cartografia dos usos a partir dos lugares de aprendizagem desenhados por estudantes e professores da Escola Itaty. ....	329
Figura 111: mapa síntese dos lugares de aprendizagem da Tekoa Itaty utilizados nas atividades escolares.....	330
Figura 112: Mapa dos lugares de coleta de materiais utilizados nas atividades escolares. ....	331
Figura 113 e Figura 114: materiais utilizados na atividade escolar de construção da <i>Opy Mirĩ</i> . ....	333

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: lista de escolas que integram a etapa exploratória da pesquisa, com indicação de povo, aldeia, terra indígena (TI) e município.....	62
Quadro 2: identificação dos interlocutores da pesquisa .....	67
Quadro 3: síntese das dimensões presentes na intervenção arquitetônica para a Escola Itaty.....	336
Quadro 4: Glossário de termos Guarani utilizados .....	381



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APO - Avaliação Pós-Ocupação  
BIA - *Boureau of Indians Affairs*  
CAIRNS - *Center for American Indian Research and Native Studies*  
CAU/UFFS - Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul  
CECI - Centro de Educação e Cultura Indígena  
CEEE - Companhia Estadual de Energia Elétrica  
CEPI/RS - Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul  
CEPIN/SC - Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina  
CF-88 - Constituição Federal de 1988  
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
CONEEI - Conferência de Educação Escola Indígena  
DAE - Departamento de Engenharia e Arquitetura  
DEINFRA - Departamento de Infraestrutura  
DEOH - Departamento de Edificações e Obras Hidráulicas  
DNIT - Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes  
EA/UFMG - Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais  
EEIEF - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental  
EIEB - Escola Indígena de Educação Básica  
EIEF - Escola Indígena de Ensino Fundamental  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
FA/UFRGS - Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
FAU/USP - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LDBEN (ou LDB)- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
NAUI - Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural  
NIT - Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais  
NORIE - Núcleo Orientado para Inovação da Edificação  
NEI - Núcleo de Educação Indígena

OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONG - Organização não Governamental  
P7 - Projeto Arquitetônico VII  
PNE-2001 - Plano Nacional de Educação de 2001  
PBA – Plano Básico Ambiental  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SED/SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina  
SPI - Serviço de Proteção aos Índios  
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais  
STF - Supremo Tribunal Federal  
TCU - Tribunal de Contas da União  
TI – Terra Indígena  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: reconhecendo o caminho da pesquisa .....</b>	<b>27</b>
O espaço escolar como (mais) um lugar de aprendizagem .....	39
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	59
<b>PARTE UM: intervenções de arquitetura escolar e educação indígena ...</b>	<b>75</b>
<b>1 INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS: arquitetura para/com povos indígenas .....</b>	<b>77</b>
1.1 Processos de projeto arquitetônico junto a povos indígenas....	87
<b>2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLA PARA POVOS INDÍGENAS ....</b>	<b>115</b>
2.1 Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil .....	120
2.2 Reflexões sobre educação indígena e contextos de aprendizagem .....	123
2.3 O lugar da escola para povos indígenas.....	131
<b>3 ARQUITETURA PARA ESCOLAS INDÍGENAS .....</b>	<b>135</b>
3.1 Os avanços no diálogo nacional sobre a concepção arquitetônica de escolas indígenas .....	142
3.2 Arquitetura escolar para povos indígenas: alguns casos de participação no desenho .....	151
<b>PARTE DOIS: intervenção arquitetônica para educação escolar guarani e lugares de aprendizagem na Escola Itaty.....</b>	<b>185</b>
<b>4 OS GUARANI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>187</b>
4.1 Compreensão sobre espaço (lugar, território, paisagem, mobilidade) e tempo Guarani.....	192
4.2 A escola nas aldeias e processos próprios de aprendizagem Guarani .....	204
4.3 Estudos arquitetônicos para o sonho de uma escola Guarani.....	222
<b>5 ARQUITETURA ESCOLAR E LUGARES DE APRENDIZAGEM NA TEKOA ITATY .....</b>	<b>233</b>
5.1 Morros dos Cavalos antes da Escola Itaty.....	234
5.2 Intervenção arquitetônica: processo de projeto para a Escola Itaty.....	248
5.3 Apropriação espacial e usos na Escola Itaty .....	269
5.4 Para além da arquitetura escolar: lugares de aprendizagem que integram a Escola Itaty .....	309

5.5 Considerações sobre a intervenção arquitetônica para a Escola Itaty, as formas de apropriação e o aprendizado pelo caminhar ..335

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizados revelados no caminho .....345**

A expressividade da escola indígena como um lugar de identificação  
.....348

**REFERÊNCIAS .....359**

**GLOSSÁRIO GUARANI .....381**

**APÊNDICE 1 – Opy (Casa de Rezas) na Tekoa Itaty .....383**

Solicitação de recursos para a construção da *Opy* (Casa de Rezas) na Tekoa Itaty .....385

Quantitativo para construção da *Opy* da TI Morro dos Cavalos ....389

Desenhos técnicos da *Opy* da TI Morro dos Cavalos .....394

Construção da *Opy* da TI Morro dos Cavalos .....400

**APÊNDICE 2 – Modelos de TCLE, autorização e planejamento de entrevistas .....403**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Para a Liderança.....405

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Para professores indígenas e comunidade escolar .....407

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Para não indígenas.....409

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV) .....411

Autorização da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (SED) para realizar a pesquisa na EIEF Itaty .....412

Planejamento para entrevista aberta (semiestruturada) realizada com ex-aluna de escola indígena com desenho específico, realizada na etapa exploratória da pesquisa .....413

Planejamento de entrevista aberta (semi-estruturada) realizada com integrantes da Secretaria de Educação de Santa Catarina.....414

Planejamento entrevista aberta (semi-estruturada) com ex-diretor da E IEF Itaty.....415





Figura 1: *Opy*<sup>1</sup> da Aldeia Tiaraju / TI Pirai.

Foto: Nauíra Z. Zanin

### **A *Opy* e<sup>(1)</sup> a porta**

Do interior da *Opy*<sup>2</sup>, a porta entreaberta sugere interpretações:  
 o lugar do fogo está oculto, no segredo das sombras  
 A luz banha a entrada, permite ver os detalhes da construção,  
 os assentos usados nas cerimônias  
 A porta abre-se para o exterior, a luz e o ar pedem passagem  
 A porta entreaberta conecta com o que está lá fora  
 A educação Guarani acontece ali, dentro e fora  
 A *Opy* é a escola, assim como a mata, os rios, a terra  
 A educação Guarani, de dentro da *Opy*, conecta-se, pela porta  
 entreaberta, com a educação escolar  
 O que está dentro, o que está fora?  
 Entrecruzam-se saberes, vivências, formas de ser Guarani  
 Cada lugar tem o seu modo de fazer a educação escolar  
 Que construção abriga, então, a educação escolar Guarani?<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Nota sobre a grafia dos termos indígenas: as palavras em línguas indígenas não possuem plural, portanto ao me referir a um povo utilizarei maiúscula no singular (ex: os Guarani); enquanto que a utilização como adjetivo será em minúscula (ex: escola guarani). Os demais termos tem como base o Léxico Guarani de Dooley (2013), mas também são respeitadas as formas utilizadas pelos interlocutores guarani e, no caso de citações de outros autores, é mantida a forma utilizada pelos mesmos.

<sup>2</sup> *Opy*: casa de rezas, construção onde acontecem os rituais Guarani

<sup>3</sup> Apresento leituras poéticas de minha autoria junto de algumas imagens que abrem as partes e capítulos da tese.

## INTRODUÇÃO: reconhecendo o caminho da pesquisa

Quando comecei o campo para a pesquisa de doutorado, em minha primeira visita ao Morro dos Cavalos, em abril de 2016, ao saber sobre minha área de atuação, a pesquisa anterior realizada junto aos Mbyá Guarani no Rio Grande do Sul e o objeto da pesquisa que pretendia desenvolver – arquitetura escolar e lugares de aprendizagem guarani – Karai, um professor guarani, contou que precisavam construir uma nova *Opy* (casa cerimonial Guarani), relacionando diretamente a educação a essa construção. Explicou que estavam sem *Opy*, porque as taquaireiras secaram, como acontece a cada 30 anos<sup>4</sup>, e ficaram sem material para fazerem a cobertura, entre outras dificuldades de acesso aos materiais. Conversamos sobre a possibilidade de trazerem materiais de outra comunidade, mas como se tratam de espécies nativas, também é difícil conseguir autorização para esse trânsito, mesmo entre terras indígenas. Na visita seguinte, para minha surpresa, esse professor e o cacique pediram que eu desenhasse uma casa de rezas e quantificasse os materiais para que a comunidade pudesse solicitá-los à empresa que faz a gestão dos impactos socioambientais da rodovia<sup>5</sup>. Essa foi uma contribuição que pediram em resposta ao meu pedido de autorização para pesquisar junto à comunidade. **A *Opy* foi uma porta de entrada.** Para mim, uma honra e um desafio. Essa contribuição, a meu ver, está diretamente relacionada à pesquisa que desenvolvo, sobre intervenções arquitetônicas e espaços de aprendizagem escolar indígena. Percebo que todos ambientes da aldeia são lugares de aprendizagem, que não devem ser negados pela educação escolar indígena. E, nesse cenário, como será argumentado, a *Opy* tem um papel principal. As figuras 02 e 03 apresentam a nova *Opy* do Morro dos Cavalos, finalizada em agosto de 2017:

Figura 2 e Figura 3: *Opy* pronta, em agosto de 2017, Tekoa Itaty, Palhoça/SC.



Fotos: Nauíra Z. Zanin.

<sup>4</sup> Como visto em (ZANIN, 2006).

<sup>5</sup> Ver em APÊNDICE 1.

O tema da pesquisa problematiza as intervenções arquitetônicas realizadas junto a povos indígenas, enfocando o processo de projeto participativo, a apropriação e o uso dos ambientes construídos. Portanto, com relação às intervenções, dedico-me a estudar: os impactos e transformações decorrentes de obras de arquitetura realizadas em terras indígenas; meios que proporcionem maior participação das pessoas na concepção das arquiteturas que serão construídas; e as formas de apropriação decorrentes do uso desses ambientes.

O objeto de estudo dessa pesquisa é a arquitetura escolar, com enfoque em uma escola guarani com desenho arquitetônico específico, projetada em decorrência das conquistas legislativas voltadas à educação indígena no país. Para compreender o objeto escolhido, é necessário conhecer a arquitetura escolar convencional, seus significados e usos, e como a educação indígena vem transformando os modos de ensinar que chegam às aldeias como parte de uma cultura escolar 'cristalizada'.

Como pressupostos, considero que: as intervenções arquitetônicas e de infraestrutura alteram a organização socioespacial das comunidades indígenas; o processo de projeto arquitetônico de espaços escolares desenvolvido juntamente com as comunidades indígenas favorece a apropriação e amplia o atendimento às especificidades (inter)culturais; e o espaço escolar é parte integrante do currículo.

Como delimitações, a pesquisa enfocou intervenções de arquitetura escolar em comunidades indígenas do sul do Brasil. Na etapa exploratória foram realizados estudos de casos múltiplos, em escolas Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, para conhecer a arquitetura escolar presente em aldeias de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Essa etapa possibilitou a escolha de uma escola guarani (Escola Itaty, TI Morro dos Cavalos, Palhoça/SC) para desenvolver o estudo de caso em profundidade. Como limite temporal, busco identificar intervenções arquitetônicas decorrentes das legislações que reconhecem e garantem a educação indígena intercultural, específica e diferenciada, pois as conquistas legislativas alavancaram as iniciativas, inclusive das próprias comunidades indígenas, pela construção de prédios escolares que correspondessem às suas especificidades culturais e interesses educativos. A análise desse tipo de intervenção permite identificar fatores que relacionem o processo de projeto desenvolvido junto a comunidades indígenas e os resultados decorrentes da apropriação e uso de ambientes escolares.

O objetivo principal foi analisar a intervenção arquitetônica da Escola Itaty e os reflexos na apropriação e uso dos ambientes<sup>6</sup> escolares na TI Morro dos Cavalos. Os objetivos intermediários foram: identificar como participaram diferentes atores (gestores educacionais, técnicos, arquitetos, pesquisadores e comunidade indígena) no processo de projeto arquitetônico da Escola Itaty; caracterizar as alterações na organização espacial e ocupação do Morro dos Cavalos depois da construção da Escola Itaty; caracterizar a apropriação e o uso dos ambientes pela educação escolar na TI Morro dos Cavalos.

A pesquisa teve as seguintes hipóteses: a apropriação acontece mesmo sem projetos arquitetônicos específicos; projetos específicos desenvolvidos juntamente com a comunidade indígena, fortalecem aspectos culturais e a identificação da comunidade com o espaço físico – correspondem a lugares de identificação; a Escola Itaty é o centro da aldeia devido às mudanças provocadas por essa intervenção arquitetônica – apropriar-se da escola e torna-la o centro efetivo da aldeia foi o modo que os Guarani encontraram de manterem vivos aspectos centrais da cultura que foram prejudicados pelas mudanças na organização espacial.

A presente tese é uma continuidade dos trabalhos realizados durante a pesquisa de mestrado<sup>7</sup>, que me possibilitou conhecer em

---

<sup>6</sup> Utilizo o termo ‘ambiente’ ao constatar que as atividades escolares na Escola Itaty não se restringem ao **espaço escolar** (que considero ser o espaço físico delimitado pela arquitetura escolar), mas expandem-se para o contexto da comunidade em sua relação com o território. Considero que o termo ‘ambiente’ utilizado no título da tese, proporciona uma compreensão mais ampla do que o termo ‘espaço’ para explicitar o enfoque da pesquisa. ‘Ambientes escolares’ referem-se, portanto, à expansão das atividades escolares para lugares de aprendizagem (*Opy*, casas, matas, rios, roças, antigas aldeias etc.) que integram o território e a paisagem ancestral guarani.

Compreendo, a partir de Ingold (2000), que os ambientes são continuamente constituídos pelas atividades dos seres vivos, do mesmo modo que os seres vivos são moldados pelo ambiente. Elali (2009) argumenta sobre a ambiência dos lugares, cuja construção é cotidiana e mediada por diversos aspectos (físicos, culturais, sociais, históricos, funcionais, entre outros). Com o auxílio de Rapoport (1983), Kowaltowski (2011) e Tiriba (2008) entre outros autores, percebo que os Guarani utilizam uma série de lugares, como agrupamentos de casas, pátios, praças, caminhos, espaços de uso restrito (como a *Opy*), que estão inter-relacionados e compõem os ambientes que apoiam sistemas de atividades educativas que integram a educação escolar na Tekoa Itaty.

<sup>7</sup> Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa em Edificações e Comunidades Sustentáveis, com dissertação intitulada “**Abrigo na natureza: construção Mbyá-Guarani, sustentabilidade e intervenções externas**”, defendida em 2006, com orientação dos professores Miguel Aloysio Sattler (NORIE/UFRGS) e José Otávio Catafesto de Souza (NIT/UFRGS).

profundidade as características e significados das construções Mbyá Guarani do Rio Grande do Sul, a configuração espacial das aldeias, bem como as intervenções de habitação realizadas nessas comunidades pelas políticas públicas entre os anos de 2001 a 2006. Em paralelo, participei de estudos e proposições sobre a sustentabilidade no espaço escolar, por meio do projeto arquitetônico para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Pacífico, localizada em Viamão/RS (ZANIN et al., 2006), desenvolvido junto ao Núcleo Orientado para Inovação da Edificação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NORIE/UFRGS). Esse foi o início, simultâneo, de meu percurso nos temas: intervenções arquitetônicas junto a comunidades indígenas; e arquitetura escolar.

No decorrer de minha caminhada acadêmica e profissional, surgiram contínuas oportunidades de desenvolvimento das temáticas, desde a graduação até hoje, nos âmbitos do ensino<sup>8</sup>, pesquisa<sup>9</sup>, extensão<sup>10</sup> e atuação profissional<sup>11</sup>, culminando com a indagação sobre como seriam os espaços escolares específicos para comunidades indígenas. O interesse pelos espaços escolares indígenas estava presente já no primeiro ano do mestrado, quando participei da organização do I Seminário Latino-

---

<sup>8</sup> Por meio das disciplinas ministradas: “Projeto Urbano e Arquitetônico e o Ambiente: módulos de conforto lumínico, térmico e acústico”, no Curso de Arquitetura e Urbanismo/ UFFS, com o tema Espaço Escolar (em 2012 e 2014) e, Espaço Escolar Indígena (em 2015); “Escola Integral: tempos e espaços”, no curso de Pós-Graduação em Educação Integral/ UFFS (em 2012); “Projeto Arquitetônico VII”, na Faculdade de Arquitetura/ UFRGS (em 2006), onde foi trabalhado o tema Posto para Venda de Artesanato Mbyá-Guarani.

<sup>9</sup> Por meio dos projetos de pesquisa: “Intervenções Arquitetônicas em Comunidades Indígenas” (em 2014-2015); “Mapeamento das comunidades indígenas e quilombolas na região do Alto Uruguai: aspectos culturais, sociais, econômicos e territoriais” (em 2012-2013); “Estudos interdisciplinares sobre o espaço escolar e sua importância nos processos educativos e de desenvolvimento” (em 2011).

<sup>10</sup> Por meio dos projetos de extensão: “Populações indígenas no sul do Brasil: introdução a aspectos históricos e culturais” (em 2015-2016); “(Re)conhecendo a mata: compartilhamento de saberes e experiências sobre os usos da área de mata da comunidade indígena Toldo Guarani em Benjamin Constant do Sul, RS”, (em 2015-2016); “Docência na Escola de Tempo Integral” (em 2014-2015); “Escola + Sustentável: novos olhares sobre as dimensões da sustentabilidade” (em 2011-2012).

<sup>11</sup> Por meio dos trabalhos técnicos: Orientações à arquiteta Jovana Andrade Leal Moreira (COIC/FUNAI) sobre o projeto de habitações específicas para os Guarani de Cristal/RS (em 2014); Plano Básico Ambiental - Componente Indígena Mbyá-Guarani - Programa de Apoio às Comunidades Indígenas - Duplicação da Rodovia BR 116/RS (em 2010); Estudo projetual de praça para venda de artesanato indígena em Torres/RS, por solicitação da FUNAI (em 2010); Projeto e execução da exposição Séculos Indígenas no Brasil (Fórum Internacional dos Povos Indígenas, PUCRS, Porto Alegre, 2005).

Americano: “Um olhar para as comunidades indígenas Guarani”<sup>12</sup>, realizado nas ruínas de São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões, em 2004. Participaram do evento, entre outros pesquisadores admiráveis, Bartomeu Melià e Maria Aparecida Bergamaschi, que provocaram minha curiosidade sobre as escolas indígenas, enquanto manifestação arquitetônica. Meu orientador do mestrado, Miguel Aloysio Sattler, foi quem me aproximou de Maria Aparecida Bergamaschi, que na época estava desenvolvendo sua pesquisa de doutorado sobre escolas em aldeias guarani e me proporcionou muitas idas a campo em sua companhia, sempre voltando minha atenção para os processos educativos e escolares.

Interessa mencionar que durante o evento, organizado junto aos Guarani com a intermediação do antropólogo José Otávio Catafesto de Souza, a fala dos representantes Guarani manifestou um problema urgente que estavam vivenciando em seu trânsito para a venda de artesanato no Sítio Arqueológico São Miguel Arcanjo: precisavam de uma casa de passagem, pois a aldeia dista vinte e oito quilômetros dali. Foi um momento tenso e, na presença dos participantes do evento, realizaram-se os contatos com representantes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A construção da casa foi autorizada no sítio e, posteriormente, executada utilizando um modelo padrão, desenhado para habitações indígenas do estado<sup>13</sup>.

Mas um momento marcante que vivenciei durante o mestrado e que me instigou para propor essa pesquisa foi uma conversa rápida com uma representante da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, durante um evento em São Miguel das Missões. Eu estava na fila para o almoço, junto com minha amiga Patrícia Kerexu Ferreira, professora mbya guarani, quando essa professora não indígena se aproximou e comentou sobre a construção de uma escola para os Guarani. Com minha curiosidade de arquiteta recém-formada, que pesquisava as arquiteturas que eram feitas nas aldeias, perguntei como seria essa escola, como estava sendo planejada essa arquitetura. Meu questionamento soou como uma ofensa e percebi isso pelo tom da resposta, que deixou claro que minha pergunta foi considerada impertinente – usamos a expressão ‘tomar nos dedos’ para esse tipo de sentimento, que relaciono com o antigo uso da palmatória nas escolas. Depois que aquela professora se afastou, olhei atônita para Patrícia e minha amiga tentou me consolar. Fiquei imaginando a dificuldade que vivenciavam os Mbya em sua interlocução com os não

---

<sup>12</sup> Evento organizado pelo NORIE e NIT/UFRGS e IPHAN, com a participação de representantes da FUNAI, FUNASA, IPHAN, CEPI e EMATER.

<sup>13</sup> Mesmo projeto descrito e analisado em Zanin (2006).

indígenas. Também imaginei as dificuldades de se viabilizar a construção de uma escola em uma aldeia. Mas minha curiosidade não foi saciada com aquela resposta. Por isso continuei e continuo, ainda hoje, perguntando.

O tema da pesquisa partiu da constatação de que arquitetos atuam junto a comunidades indígenas, inserindo edificações que visam suprir necessidades de atendimento médico, escolar e habitacional, entre outros. Durante a pesquisa de mestrado, denominei como intervenções externas essas arquiteturas, por serem provenientes de recursos externos às aldeias, em grande parte por meio de iniciativas e programas governamentais, no cumprimento de assistência e efetivação de direitos básicos. Como arquiteta, a partir de meu aprendizado junto aos Guarani, contrapus tais intervenções às arquiteturas construídas pelas próprias comunidades, em processos que articulam saberes e recursos locais, alimentando relações ambientais, econômicas, sociais, culturais e espirituais próprias. Observei que as arquiteturas viabilizadas internamente configuram lugares para as atividades mais privativas das comunidades, relacionadas ao doméstico e ritual, como pequenas habitações, coberturas para o uso do fogo e casas de rezas (*Opy*). Por sua vez, as arquiteturas de origem externa estabelecem lugares onde os diálogos interculturais são mais frequentes. No caso das intervenções externas de habitação, que correspondem a usos mais privativos, é recorrente a construção, pelas famílias, de espaços adjacentes que possibilitam a continuidade de usos cotidianos e simbólicos, como o é a presença do fogo na moradia dos Guarani. Considero, a partir de Zanin (2006), que as habitações provenientes de intervenção externa também acabam suprimindo necessidades decorrentes do convívio intercultural. De forma semelhante, no caso da arquitetura de escolas Guarani, observei transformações e construções realizadas pelas comunidades escolares para adequar os espaços escolares para suas atividades educativas.

Ao ser solicitada para auxiliar os Guarani com o desenho e quantificação de materiais que seriam solicitados para construção da *Opy* no Tekoa Itaty, percebi que, nesse caso, mesmo essa construção, que durante o mestrado eu havia compreendido ser o espaço mais restrito aos não indígenas, construída com materiais específicos que remetem a significados simbólicos e espirituais, estava sendo agora também viabilizada com apoio externo, devido às dificuldades de acesso aos materiais. Porém, ainda assim, essa era uma solicitação interna da comunidade, cujo desenho serviu apenas para quantificar os materiais e a execução foi realizada pela comunidade, de acordo com sua organização interna. Dificuldades na entrega dos materiais e alimentos que

viabilizavam os mutirões interferiram na obra e nas relações sociais e políticas. Então, com esse exemplo, percebo que pode ser limitador conceber apenas duas formas de viabilizar arquitetura junto a povos indígenas, como uma intervenção externa ou uma arquitetura interna, porque há uma variedade de fatores que influenciam o decorrer do processo. Cada vez mais observo a participação e agência das comunidades na concepção dos projetos arquitetônicos, independente das atividades que a nova construção abrigará.

O tema das intervenções junto a povos indígenas, com enfoque nos ambientes onde se realizam as atividades escolares, carrega em seu escopo o interesse por várias áreas de pesquisa além da arquitetura, com ênfase para a antropologia e a educação. Portanto, para conhecer o contexto das intervenções de arquitetura escolar em aldeias indígenas os referenciais teóricos não se limitam à arquitetura. Considero, inclusive, que o tema é inédito dentro da minha área de conhecimento, ao menos no Brasil. Dessa forma, foram poucos referenciais que encontrei sobre intervenções de arquitetura em aldeias indígenas brasileiras, e menos ainda sobre arquitetura de escolas indígenas no país.

Organizei a tese em duas grandes partes. Na primeira parte, abordo os referenciais teóricos direcionados aos subtemas que envolvem a pesquisa, em três capítulos. Na segunda parte, apresento, em dois capítulos, o estudo de caso da intervenção arquitetônica para o espaço escolar guarani da Escola Itaty, no Morro dos Cavalos, Palhoça/SC. Na introdução e nas considerações ao final do trabalho, remeto-me ao caminhar, ao movimento de percurso que me trouxe a esse tema e provavelmente conduzirá a continuidade de meus passos profissionais e acadêmicos. Relaciono, então, a caminhada da pesquisa ao caminhar dos Guarani, que é um dos conceitos centrais para compreender suas relações socioespaciais, manifestadas nas aldeias e nas escolas, em sua interferência mútua – como a construção da escola pesquisada transformou a ocupação da aldeia.

A problemática das intervenções arquitetônicas em comunidades indígenas e processos de projeto participativos compõe o primeiro capítulo, onde apresento exemplos que demonstram as mudanças no modo de intervir junto a populações indígenas e como repercutiam as arquiteturas e intervenções no espaço físico em que viviam esses grupos, trazendo aspectos que, em certa medida, ainda ocorrem. Mas além de investigar as transformações e apropriações expressas pelo uso dos ambientes físicos, o capítulo engloba também o questionamento sobre os meios utilizados para dialogar com as comunidades indígenas durante o

planejamento de novas intervenções arquitetônicas. Se os indígenas participaram dos processos de projeto arquitetônico, que recursos foram utilizados para mediar esses diálogos? Para responder a essa pergunta, as referências expandem-se para pesquisadores que retratam processos de participação em outros países e não somente junto a grupos indígenas.

No segundo capítulo procuro conhecer quando e como as escolas se inseriram em comunidades indígenas e os avanços e conquistas desses povos em busca de reconhecimento e respeito ao seu modo de vida e de educar, apoiando tais reflexões também na antropologia da educação, com enfoque em contextos de aprendizagem específicos. Para finalizar, apresento reflexões sobre a diversidade de concepções possíveis com relação ao lugar da escola nas aldeias, considerando as dinâmicas socioculturais de cada povo e de cada comunidade.

No terceiro capítulo dessa primeira parte, dedico-me à arquitetura escolar desenvolvida para povos indígenas. Na introdução do capítulo apresento aspectos históricos das mudanças na concepção arquitetônica das escolas públicas brasileiras, procurando destacar aspectos da cultura escolar, relacionados à organização de tempos e espaços, que repercutem nas escolas indígenas. Questiono como está sendo pensada a arquitetura para escolas indígenas e respondo apresentando normativas, legislações e documentos, construídos a partir do diálogo com representantes indígenas. Apresento, ao final do capítulo, alguns casos de projetos de arquitetura de escolas indígenas desenvolvidos com a participação da comunidade no processo de projeto.

Até esse momento da tese, o tema vem sendo trabalhado com um olhar amplo para a diversidade de situações presentes em povos indígenas. Mas a pesquisa tem algumas delimitações que foram sendo definidas pelas possibilidades encontradas na etapa exploratória de campo, com interesse voltado para arquiteturas escolares desenhadas especificamente para determinado grupo, em primeiro lugar, depois para as arquiteturas escolares com modelo padrão que se repete em mais de uma comunidade, para arquiteturas escolares convencionais e por fim, para espaços escolares ‘improvisados’ ou adaptados, sem um projeto para essa finalidade. A etapa exploratória serviu para constatar os dados de um manifesto por uma educação indígena que respeite as identidades culturais (ALTINI, 2014), que coloca a precariedade da infraestrutura das escolas indígenas onde, apesar de existirem legislações que assegurem a diferenciação da educação escolar segundo especificidades culturais, a situação de muitas escolas indígenas não possibilita o cumprimento dessas diretrizes.

Na etapa exploratória, foram identificadas edificações específicas de arquitetura escolar indígena em outros países das Américas, porém sem a possibilidade de conhecer pessoalmente, o que não permite incluí-las na pesquisa de campo. Da mesma forma, foram identificadas escolas com desenho específico em outros estados do Brasil que, pela distância, acabaram não sendo incluídas no campo. No campo entraram, ou melhor, eu entrei, em escolas localizadas nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, inseridas em aldeias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. Assim, a etapa exploratória caracterizou-se como um panorama da diversidade de situações que encontrei e tive acesso, mas sem pretender aprofundar análises a partir de especificidades culturais das três etnias. Nessa etapa, busquei conhecer em que contexto aconteceram os projetos diferenciados e específicos das escolas visitadas e de que forma e em que medida ocorreu a participação da comunidade no desenho da escola.

Na etapa seguinte da pesquisa de campo, procurei aprofundar a compreensão dos usos e configurações dos ambientes escolares na EIEF Itaty (Escola Itaty), TI Morro dos Cavalos, localizada em Palhoça/SC. A escola escolhida, além de ter um projeto arquitetônico com desenho específico, está inserida em uma aldeia Guarani, o que considero um fator relevante, pois possibilita a continuidade e o aprofundamento dos estudos realizados com a etnia durante a pesquisa de mestrado. Por isso incluo, no Capítulo 4, aspectos que considero básicos para a compreensão das especificidades culturais Guarani e seus modos próprios de aprendizagem.

O estudo de caso da Escola Itaty, apresentado no Capítulo 5, aborda brevemente o histórico de ocupação da aldeia, buscando compreender a organização espacial anterior à construção da Escola Itaty. Entrevistas com gestores e técnicos educacionais, arquitetos, pesquisadores e interlocutores Guarani auxiliam a embasar a descrição e análise do processo de projeto da escola, enfocando o diálogo com a comunidade e com especialistas, o desenho arquitetônico e a escolha do lugar. A seguir, analiso as mudanças espaciais provocadas na aldeia pela inserção dessa edificação e de seu uso, em um primeiro momento ainda sem a apropriação<sup>14</sup> efetiva da comunidade. Intervenções de infraestrutura somam-se à construção da escola para justificar a delimitação de espaços 'favoráveis' à construção de casas por mitigação de impactos ambientais – espaços localizados na margem da rodovia, o que, segundo entrevistados,

---

<sup>14</sup> Considero, a partir de Pol (1996) que a apropriação está relacionada à transformação do espaço em um lugar com sentido social e simbolismo compartilhado, proporcionando uma identidade coletiva, o que depende do tempo e da vivência experienciada nesse espaço.

provocou impactos ainda mais profundos. A partir da apropriação da escola pela comunidade, observações, interlocuções e grupos focais possibilitaram compreender como são utilizados os espaços físicos, as alterações e ampliações realizadas pela comunidade escolar, e a expansão das atividades escolares para além dos muros da escola, utilizando lugares de aprendizagem dentro e fora da terra indígena.

A escolha da Escola Itaty como objeto de estudo também está relacionada ao seu posicionamento como intermediadora cultural, a partir da compreensão oferecida por Bergamaschi (2005), que utiliza o desenho de um professor guarani para ilustrar o conceito, reproduzido aqui na figura 04. O espaço da escola indígena é um dos lugares onde ocorre o aprendizado da interculturalidade, como argumentado no Capítulo 2. A escola escolhida também se caracteriza fortemente como uma fronteira, nos termos propostos por Tassinari (2001a), não somente conceitualmente como em sua localização física e no uso dos espaços, o que será explanado ao longo dessa pesquisa. Contudo e, sobretudo, escolho essa comunidade escolar por ter encarado o desafio de trazer para dentro da escola a educação guarani, alterando a organização e o uso de tempos e espaços no processo educativo, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) construído por professores guarani<sup>15</sup> (CONEXÃOITATY, 2016), ressaltando que nessa escola, todos os professores e a orientadora pedagógica são Guarani, apenas a diretora não é indígena. E por último, o motivo que integra minhas preocupações como arquiteta: as mudanças provocadas no espaço físico da aldeia a partir da inserção dessa arquitetura escolar.

Figura 4: diferenças entre o mundo dos brancos e o dos Guarani, intermediadas pela escola



Desenho do professor Alberto Sandro Ortega

Fonte: BERGAMASCHI, 2005

<sup>15</sup> Informações concedidas em entrevista com Kerexu, coordenadora pedagógica, em 02/07/2017. Ver PPP na página: <http://conexaoitaty.blogspot.com.br/p/escola.html>.

Certamente a Escola Itaty não é a única escola indígena a incorporar seus modos próprios de aprendizagem no sistema escolar, visto que essa é uma prerrogativa presente na Constituição Federal de 1988 (CF-88). Na revisão de literatura encontrei o desejo de comunidades escolares indígenas poderem vivenciar outros espaços e tempos educativos, e que esses fossem reconhecidos como parte do ensino ‘formal’ em suas aldeias (SILVA, 2014). Ao ler sobre educação escolar guarani no Rio Grande do Sul (BERGAMASCHI, 2005) encontrei visões extremamente opostas, em falas de interlocutores guarani argumentando que um espaço próprio para o ensino não era necessário, pois aprendiam junto ao ambiente natural, enquanto que outros exigiam a construção da edificação escolar. Em Santa Catarina também encontrei, por meio de observações e entrevistas, diferentes posturas frente à presença da escola nas aldeias guarani<sup>16</sup>: ela pode ser apenas uma obrigação, ocupando um papel secundário na aldeia; ou pode ter um papel centralizador, onde se concentram as atividades cotidianas, como é o caso da Escola Itaty.

Essas posturas encontradas diante da presença da escola nas aldeias podem ser melhor compreendidas pela distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação escolar indígena não corresponde, necessariamente, à educação indígena, entendida como aquela educação oferecida às crianças e jovens como parte de sua constituição como pessoas indígenas, pertencentes à determinada comunidade<sup>17</sup>, inseridas em determinado contexto. É importante

---

<sup>16</sup> Entrevista realizada com o professor guarani Wherá Miri, em 08 de novembro de 2016, na Escola Itaty.

<sup>17</sup> Segundo Schmidt e Araújo (2012, p.337, grifos no original), o termo comunidade, presente na Constituição Federal de 1988, abarca vários sentidos: “Primeiro: comunidade no sentido de **conjunto de nações, de povos**, que se manifesta na expressão “comunidade latino-americana de nações” (artigo 4º). Segundo: comunidade como **o equivalente à sociedade, povo** (artigo 9º, 198, 216 e 64 das disposições constitucionais provisórias). Terceiro: comunidade no sentido de **comunidade étnica**, particularmente as comunidades indígenas e quilombolas (artigos 210, 231, 232 e 68 das disposições constitucionais transitórias). Quarto: **o comunitário como dimensão distinta do público**, como na menção às escolas comunitárias e aos equipamentos comunitários (artigos 213 e 107). Quinto: comunidade como **rede de relações pessoais, próximas, afetivas** (artigos 203, 226, 227 e 230). Já o Decreto n. 6.040, de 2007, esclarece que são considerados **povos e comunidades tradicionais** “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica,

considerar que esses fatores, comunidade e contexto, são específicos e apresentam, por isso, grandes variações. A educação escolar indígena, por sua vez, é considerada pelas comunidades indígenas como um elemento externo, que pode auxiliá-las em sua necessária e inevitável interlocução com a sociedade envolvente, porém também lhes rouba o tempo de aprendizado dos jovens em seu convívio cultural e socioambiental (TASSINARI, 2012).

Ao longo da história de inserção da escola em comunidades indígenas, constata-se a clara intenção ‘civilizatória’ da sociedade colonial diante desses povos, direcionada à assimilação cultural (ALTINI, 2014). Mais que isso, a integração dessas populações à massa da nação possibilitaria a mão de obra necessária para a construção do país, depois de devidamente apagadas as diferenças étnicas (OLIVEIRA, 1996; TASSINARI, 2008). A Constituição Federal de 1988, em decorrência das lutas sociais empreendidas pelos movimentos indígenas e indigenistas, foi o marco legal que possibilitou a gradativa alteração desse quadro. A legislação atual apresenta grandes conquistas relacionadas ao respeito e valorização desses tempos e espaços de aprendizagem que são fundamentais para a vivência dentro do coletivo, que, em muitos casos, não fazem parte do aprendizado que acontece no espaço escolar. Contudo, a escola, como um espaço intercultural (BERGAMASCHI, 2005), deve também possibilitar e respeitar os modos próprios de aprendizagem, como garante a CF-88. É aí que reside a complexidade inerente ao espaço escolar indígena, pois a escola ainda é uma “embaixada”<sup>18</sup> dentro das aldeias, um local que não foi completamente apropriado pelas comunidades, pois

---

utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007a).

<sup>18</sup> Termo expresso originalmente por Werá Tupã em entrevista para Helena Alpini Rosa (2009), que foi reforçado pelo entrevistado em diálogo recente para essa pesquisa. Benites (2015), professora guarani, também considera a escola como uma “embaixada” do governo nas aldeias. Compreendo que o termo foi utilizado para referir-se à escola pela presença constante de gestores não indígenas, como se o espaço escolar, por ser mantido pelo governo, se tornasse um território de livre acesso aos não indígenas dentro das aldeias, sendo constantemente controlado e inspecionado. Segundo o Governo Federal, “A embaixada é a presença oficial de uma nação, instalada dentro do território de outra nação. É seu dever proteger os interesses do País que representa e de seus cidadãos. Além disso, é a primeira instância de negociação com o governo local. Cabe ao embaixador informar o governo sobre os acontecimentos no país estrangeiro e, promover relações amistosas e desenvolver as relações econômicas, culturais e científicas entre as duas nações” (BRASIL, 2009c). Apesar da definição de embaixada ser amistosa, entendo que para os Guarani ela traz um significado de cerceamento da liberdade – no caso, de conduzir a educação de suas crianças e jovens.

também pertence ao governo, sendo em muitos casos gerenciada por não indígenas, que nem sempre estão preparados para as demandas e especificidades dessa tarefa.

A intenção de estudar ambientes escolares dentro de aldeias indígenas tem um enfoque direcionado à relação das pessoas com os lugares, aos conflitos de interesse, à identificação de características físicas que permitem maior apropriação por parte da comunidade e a vivência de seus processos próprios de aprendizagem. Alguns autores não arquitetos tem estudado como acontece o aprendizado nas escolas indígenas, e apontam para uma “indianização” da escola, ainda que ela permaneça como um elemento “estrangeiro” (BERGAMASCHI, 2007b; TASSINARI, 2012; ROSA, 2009). Representam contribuições importantes, pois apresentam olhares de diferentes disciplinas, como Educação, História e Antropologia. A interdisciplinaridade do tema também fala de sua complexidade e considero esse diálogo fundamental.

Observo que o estudo do aprendizado em aldeias indígenas vai além dos ambientes arquitetônicos destinados à educação escolar. Muitos são os lugares de aprendizado dentro das comunidades, e junto meus esforços ao de autores que argumentam sobre a necessidade de se considerarem outros tempos e espaços de aprendizagem na educação escolar indígena.

### **O espaço escolar como (mais) um lugar de aprendizagem**

Para embasar a tese e esclarecer o que molda a perspectiva que tomei para analisar o caso da Escola Itaty, uma intervenção de arquitetura escolar que foi apropriada pela comunidade em sua relação com o território e a paisagem, apresento aqui uma discussão teórica inicial sobre apropriação do espaço e como lugares, ambientes, territórios e paisagens podem estar atrelados à educação, especialmente ao se pensar na educação escolar indígena inserida no contexto de uma comunidade. No caso específico dos Guarani, abordado com maior profundidade nos Capítulos 4 e 5, percebi que ao percorrerem o território revelam lugares de aprendizagem, em modos de ensinar próprios, relacionados ao caminhar – que se contrapõe à cultura escolar, delimitada em tempos e espaços específicos para o ensino.

Desenvolvo o tema a partir do ponto de vista de uma arquiteta interessada no modo como os ambientes físicos interferem na qualidade de vida das pessoas, em como elas os percebem. Mas para isso escolhi um

exercício complexo, de olhar o outro, saindo do meu lugar de “conforto”, para enriquecer minhas próprias percepções. Nesse sentido, busco transitar entre as disciplinas que envolvem o tema, dialogar com autores que me auxiliem a ter novas compreensões, que não fiquem apenas delimitadas pela arquitetura. Por isso o leitor encontrará, além da diversidade proposta pelo tema, uma diversidade de referenciais teóricos: Arquitetura e Urbanismo, Educação, Antropologia, Geografia, Psicologia, História, Filosofia e, entre eles, escritores indígenas, que não ouse enquadrar em apenas uma disciplina. Essa divisão das áreas do conhecimento é uma crítica constante que ouço de lideranças e professores indígenas. Se para o conhecimento acadêmico, é difícil integrar as diferentes áreas, para os saberes indígenas, é difícil separar “em caixinhas”. Litaiff (2016, p.240), partindo de sua experiência no diálogo entre saberes acadêmicos e indígenas, argumenta a favor da adoção de uma perspectiva holista:

Essa incompatibilidade entre o holismo do pensamento indígena e o atomismo que caracteriza quase todos os campos do conhecimento ocidental pode se apresentar em diversos momentos como uma barreira para o diálogo intercultural, impedindo os esforços no sentido de compreender o pensamento, discurso e práticas indígenas.

Entretanto, o que apresento aqui, apesar do esforço integrador de muitas vozes, é apenas uma perspectiva possível. Alguns referenciais teóricos que trago comigo, desde a graduação, expressam o interesse em uma arquitetura “humanizada”, como argumenta Kowaltowski (2011). São autores dedicados à compreensão de como as pessoas sentem e se relacionam com os espaços arquitetônicos, não sendo apenas consideradas ‘usuários’ desses espaços, mas incluindo suas percepções sensoriais e culturais.

Entre esses autores, destaco Christopher Alexander (1981; ALEXANDER et al., 2013), matemático e arquiteto que identificou, a partir do estudo da arquitetura em diversas culturas, a existência de soluções arquitetônicas que se repetem, indicando padrões que em sua composição falam uma linguagem sensível às necessidades físicas, psicológicas, sociais e culturais das pessoas. A partir dessa proposta, Cruz (2008), identificou uma linguagem de padrões utilizada pelos Mbyá Guarani em uma aldeia do Rio Grande do Sul, contribuindo para a sistematização e compreensão de suas formas construtivas e de uso dos espaços.

Em Hertzberger (1996) encontro lições que extrapolam o campo da arquitetura, revelando as relações diretas entre configurações arquitetônicas e urbanas com aspectos políticos, pedagógicos e de convívio social. Esse arquiteto também projetou escolas montessorianas<sup>19</sup> e a partir delas apresenta suas reflexões sobre a necessidade de “deixar espaço” para a apropriação das crianças, que podem passar “de usuário a morador”, e serem dadas oportunidades delas se encaixarem em “formas convidativas” que criam “espaços habitáveis entre as coisas” (HERTZBERGER, 1996, p.28, 153, 186). O autor fala a estudantes de arquitetura e arquitetos, e suas palavras conduzem meu interesse pelo tema que pesquisei:

A questão de saber se a arquitetura tem uma função social é totalmente irrelevante, pelo simples motivo de não existirem soluções socialmente indiferentes; em outras palavras, toda intervenção nos ambientes das pessoas, seja qual for o objetivo específico do arquiteto, tem uma implicação social. Assim, na verdade, não somos livres para ir em frente e projetar exatamente o que nos agrada – tudo o que fazemos traz consequências para as pessoas e para seus relacionamentos (HERTZBERGER, 1996, p. 174).

No mestrado, ao me aproximar pela primeira vez das relações entre arquitetura e antropologia, encontrei apoio para tais compreensões nas pesquisas de Amos Rapoport (1972). Posteriormente, ao indagar sobre as relações entre as pessoas e os ambientes e processos de projeto desenvolvidos em relações interculturais, novamente encontrei ressonância às minhas preocupações nas teorias desenvolvidas por esse autor (RAPOPORT, 1971; 1983; 2003), que trabalha justamente na interface entre essas duas áreas do conhecimento. Rapoport destaca a necessidade de conhecer o contexto, em seus elementos centrais, para que as intervenções arquitetônicas e de infraestrutura realizadas em ambientes de comunidades tradicionais apoiem seus processos próprios de organização social, política, cultural, ambiental e econômica.

---

<sup>19</sup> Escolas montessorianas são embasadas na pedagogia desenvolvida pela italiana Maria Montessori, que busca desenvolver a iniciativa e o senso de percepção das crianças (KOWALTOWSKI, 2011). A proposta enfatiza as características e cuidados do ambiente físico e a “afinidade emocional das crianças com o espaço à sua volta” (HERTZBERGER, 1996, p. 28).

No doutorado, retomei e aprofundi as leituras e inspirações trazidas pela filosofia de Bachelard (1989), Merleau-Ponty (1994) e Heidegger (2001) e por arquitetos voltados à dimensão sensível da arquitetura, como Zumthor (2006), Holl (2011), Pallasmaa (2011) e Solà-Morales (1998). Suas interpretações e teorias sobre significados, sentimentos e impressões que os espaços arquitetônicos oferecem para as pessoas nutrem minha curiosidade sobre os significados culturais das formas arquitetônicas, das escolhas materiais e das configurações propostas em intervenções de arquitetura realizadas em comunidades indígenas. Então, embora esse não seja o foco da pesquisa, permeia minhas percepções a atenção ao corpo sensível, que vou identificando e relacionando com outros autores que estudam o mesmo objeto de pesquisa, bem como nas palavras e comportamentos dos interlocutores indígenas. Questiono também como as formas socioculturais de interagir com os ambientes, pensá-los e transformá-los foram ou não expressas nesse tipo de intervenção. Como as pessoas são ‘afetadas’ pelos lugares arquitetonicamente concebidos? Deparei-me então, com autoras das áreas da arquitetura e da psicologia que auxiliam nessa reflexão, incluindo os ‘afetos’ (ROLNIK, 2011), e conceitos como ‘empatia espacial’, relacionado ao sentimento de acolhimento em determinados lugares e ambiências (DUARTE, 2016).

Tuan (2012 [1974]) desenvolve o conceito de topofilia, abrindo espaço para uma Geografia Humanista que inclui a percepção ambiental. Topofilia corresponde aos laços afetivos com o lugar, interpretado a partir da percepção, atitude, valores e visão do mundo:

**Percepção** é tanto resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura. **Atitude** é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. Ela tem maior estabilidade do que a percepção e é formada de uma longa sucessão de percepções, isto é, de experiências. (...) A **visão do mundo** é a experiência conceitualizada. Ela é parcialmente pessoal, em grande parte social. Ela é uma atitude ou um sistema de crenças; a palavra **sistema** implica que as atitudes e crenças estão estruturadas, por

mais arbitrárias que as ligações possam parecer, sob uma perspectiva impessoal (objetiva). (TUAN, 2012 [1974], p. 18-19, grifos do autor).

Ainda na interface entre arquitetura e psicologia, Elali (1997) propõe o uso de multimétodos para investigações sobre o comportamento humano e as relações pessoa-ambiente. Essa autora também avança, em sua tese de doutorado, para o estudo desses aspectos em escolas de educação infantil (ELALI, 2002), fazendo uma triangulação entre as áreas. Azevedo (2012, p.1) aborda as relações pessoa-ambiente a partir do diálogo entre arquitetura e educação, trazendo também aportes metodológicos para estudos sobre o espaço escolar, a partir da percepção ambiental e de experiências de Avaliação Pós-Ocupação, defendendo “a adoção de metodologias projetuais participativas que incluem e integram – na concepção, construção e operação das unidades de educação – as necessidades e os desejos das comunidades e de seus usuários, bem como, as práticas pedagógicas e as características ambientais”.

Outra autora interessada na relação da educação com o ambiente, Tiriba (2008), enfoca seus diálogos nas áreas da arquitetura e educação, trazendo contribuições relevantes para a análise de espaços escolares indígenas, especialmente por defender a expansão das atividades escolares para ambientes ao ar livre, permitindo às crianças vivenciarem a natureza e aprenderem com a comunidade. Outro aspecto trazido pela autora é a autonomia das crianças em configurar os espaços educativos. Faria (2012) faz uma crítica à centralidade atribuída à sala de aula, ainda hoje nas escolas, em suas características ultrapassadas e limitadoras, que demonstram a dificuldade de inovar no espaço físico escolar para adequá-lo às novas propostas pedagógicas. A autora destaca também, a possibilidade de territorialização da educação, a partir de iniciativas de educação integral em que a escola se abre para a comunidade. Esse movimento percebo claramente em algumas escolas indígenas, quando integram momentos da vida comunitária nas atividades educativas, expandindo-as para outros lugares de aprendizagem que extrapolam o espaço escolar.

Malnar e Vodvarka (2013, p.9, tradução minha) apresentam as palavras de Vine Deloria Jr., um indígena Lakota, que explica sobre a relação do aprendizado com o lugar: “Não há filosofia de Índios Americanos sem ações concretas de seu povo em espaços físicos muito bem definidos... Todo conhecimento deve começar com experiência, e... todas as conclusões devem ser verificadas facilmente do mundo físico

empírico”. Essa postura no aprendizado se relaciona com os argumentos de Jorge Larrosa Bondía (2002, p.21), sobre o saber da experiência, na forma como damos “sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Muitas dessas referências sobre arquitetura, educação e psicologia, trago das trocas e parcerias de pesquisa realizadas em contextos interdisciplinares, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tais investigações iniciaram em atividades de campo utilizando métodos que permitissem compreender os desejos e sentimentos das crianças com relação aos espaços de uma escola da rede pública (SILVA; CRISTOFOLI; ZANIN, 2012), mas posteriormente direcionou-se para o questionamento do uso e configuração de tempos e espaços escolares em propostas de educação integral (SILVA; ZANIN, 2015). Por meio dessa parceria, pude refletir sobre diferentes propostas pedagógicas, incluindo a possibilidade de ampliar o papel educativo do contexto urbano em que a escola se insere, como em propostas de Bairro Escola e Cidade Educadora, que propõe incluir a comunidade do entorno da escola nos processos educativos (ZANIN et al, s/d).

A partir da leitura de Borges (2002a, p.110), acerca do tempo (dimensão do movimento e da duração) e do espaço (lugar das coisas), em como o tempo interfere na configuração dos lugares, em suas “sucessivas transformações”, que implica na destruição e criação de formas para a emergência do novo, compreendo que o tempo e o espaço estão implicados na análise de uma intervenção arquitetônica, pois somente com o estudo das mudanças ocorridas ao longo do tempo podem ser identificados os impactos da intervenção e as respostas encontradas (que se apresentam como transformações nos lugares). A análise do uso do espaço escolar também implica considerar a concepção de tempo para os Guarani<sup>20</sup>, seja para constituição do calendário que determina o uso dos espaços, seja para verificar o movimento, o deslocamento, e a ocupação que caracterizam o uso de diferentes ambientes educativos na aldeia, entre eles o próprio espaço escolar.

Uma discussão conceitual que se faz necessária é relativa aos termos ‘espaço’ e ‘lugar’. Esses conceitos vêm sendo discutidos em diferentes áreas do conhecimento. Castells (2001) enfatiza a interdisciplinaridade da dimensão de espaço, que em sua compreensão carrega valores sociais, culturais, psicológicos, geográficos, entre outros. Dentre seus argumentos, destaco a relevância do simbolismo e do

---

<sup>20</sup> Meu entendimento da concepção de tempo para os Guarani e sua relação com os tempos escolares, será apresentado no Capítulo 4, a partir de referenciais teóricos e entrevistas com professores guarani.

significado atribuídos aos espaços, que por meio da experiência, transformam-se em lugares.

Na arquitetura, tida como a arte de configurar espaços, dramatizando-o com luz e sombra, o espaço é o vazio definido pelas formas (ZEVI, 1992). Em arquitetura são comuns termos como ‘espaços arquitetônicos’, ‘espaços urbanos’, ‘espaço público ou privado’, ‘espaço útil’, ‘funcionalidade do espaço’, ‘configuração do espaço’, ‘organização do espaço’, que implica em sua estética e sua ordem (CHING, 1998). O lugar, por sua vez, pode ser entendido, com o auxílio da geografia, como o espaço ocupado, habitado pelo homem: “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p. 151, apud REIS-ALVES, 2007).

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, amplificar, criar a identidade de) lugares onde as coisas acontecem”. Para o autor, “pode-se dizer o que **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). Por isso o autor considera que alguns lugares são sugeridos pelo projetista, enquanto outros são “criados pela adição por parte dos usuários”. Isso é o que observei na Escola Itaty, por meio das construções que foram adicionadas pelos Guarani durante as atividades escolares, criando outros lugares para o aprendizado. Dessa forma, “a noção de arquitetura como identificação de lugar reforça o papel indispensável que tanto o usuário quanto o projetista desempenham nela” (UNWIN, 2013, p.23).

Portanto, segundo Unwin, a arquitetura facilita a identificação de lugares nos quais se desenrola a vida. Arquitetura não se limita a abstrações tridimensionais, mas são lugares reais nos quais as pessoas imprimem seus passos e por meio dos quais compreendem o mundo: “Quando funcionam, [os lugares] desvelam o mundo para nós; ou nós entendemos o mundo, no sentido físico e psicológico, por meio deles. Aqueles que organizam o mundo (ou parte dele) em lugares para outros têm muita responsabilidade” (UNWIN, 2013, p.24). Assim como

Hertzberger (1996), Unwin destaca o necessário compromisso social do arquiteto.

Trago, em Zanin (2016), 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 percebo o 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, como também argumenta Unwin (2013).

Pol (1996) afirma que a apropriação transforma espaços em lugares, com sentido, afeto, memória, familiaridade. E que a apropriação de lugares pode se dar a nível individual ou coletivo, sendo ainda modificada pela relação temporal que estabelecemos com os lugares. Propõe que a apropriação é um processo cíclico no qual inicialmente são realizadas transformações nos espaços por meio da ação e, com o passar do tempo, a ênfase é dada para a identificação que estabelecemos com os lugares. O autor cita Sansot (1976), que considera que a apropriação decorre da exposição aos espaços a que estamos submetidos, a partir de nosso próprio corpo. "A apropriação como processo de identificação se dá, inclusive em alguns casos, como um certo sentido de ser agente de transformação. Nesse ponto Sansot ressaltará: só nos apropriamos daquilo com que nos identificamos" (POL, 1996, p.6). Somado a isso, destaca que a apropriação depende de uma reapropriação constante, contendo um "sentido processual de temporalidade e de mudança" (POL, 1996, p.7).

[O ser humano] necessita de referências estáveis que o ajudem a se orientar, mas também a preservar sua identidade para si e para os demais. Identidade e pertencimento, privacidade e intimidade, ser causa e por sua vez se deixar levar por suas referências..., constituem a chave da criação e da adoção de um universo de significados que constituem a cultura e o entorno do sujeito, fisicalizado através do tempo em um espaço 'vazio' que se torna um 'lugar' com sentido (POL, 1996, p.3, tradução minha).

O autor apresenta ainda outra faceta da apropriação do espaço, a partir de Villela Petit (1976): a dupla mão da apropriação, pois assim como nos apropriamos dos espaços, eles também se apropriam de nós. Muntañola-Thornberg também escreve sobre a apropriação de lugares, a partir da semiótica, argumentando que “nos apropriamos dos lugares através de nossa identidade corporal, e nos identificamos corporalmente através da apropriação que fazemos desses mesmos lugares” (MUNTAÑOLA-THORNBERG, 1978, p.88). Nesse sentido, a apropriação também está relacionada com a identificação que temos e construímos com os espaços, identificando-os como lugares significativos.

Pol (1996, p.5), apresenta várias considerações de Korosec (1986) sobre o conceito de apropriação, entre elas, destaco a apropriação como um fenômeno temporal e dinâmico de interação com o meio externo, condicionado pela cultura, que implica num processo de socialização – “é um saber fazer histórico midiaticizado socialmente”. Passa a constituir parte de nós e de nossa história, vincula-nos a um lugar: “(...) a criação do sentido social de um lugar, de um simbolismo compartilhado que aglutine uma comunidade e lhe dê uma identidade coletiva positiva, dificilmente pode se fazer *a priori*, sem um conhecimento, uma vivência ou uma identificação no tempo, quer dizer, uma apropriação” (POL, 1996, p.38).

Hall distingue espaço e lugar argumentando que: “o ‘lugar’ é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (HALL, 2004 p.72). São nos lugares, portanto, onde ocorrem relações sociais e identificações, individuais e coletivas. Na compreensão do espaço pela geografia, a partir da abordagem de Milton Santos, o conceito de espaço fica ancorado nas relações sociais: “O espaço é organizado socialmente, com formas e funções definidas historicamente, pois se trata da morada do homem e do lugar de vida que precisa ser constantemente reorganizado” (SAQUET; SILVA, 2008, p. 34). Autores de diferentes áreas do conhecimento concordam que o espaço não é dissociado do tempo, pois pressupõe percurso e história.

Zedeño (2008) reflete sobre as interações humanas no espaço a partir da arqueologia, considerando a temporalidade dos territórios e suas histórias de vida, que revelam processos de formação, uso e transformação. A autora considera que as “paisagens pertencem ao presente – mesmo contendo história de interações do passado – reificadas na memória sobre as interações do passado e práticas do presente com o intuito de preservar conexões ancestrais e identidades baseadas na terra”

(ZEDEÑO, 2008, p.214, tradução Juliana S. M. Bueno). Essa afirmação auxilia a compreensão do que se observa com relação às paisagens e territórios Guarani e, como revelam estudos de antropologia ambiental, arqueologia e etnobotânica (POSEY, 2008; ERICKSON, 2008; BALÉE, 1994), também corresponde à construção e concepção de territórios em outros povos indígenas. Porém nem sempre esse processo de construção e transformação é contínuo, especialmente se considerarmos a mobilidade e as disputas por território. Nesse sentido, Zedeño (2008, p.214, tradução Juliana S. M. Bueno) argumenta que as “paisagens são cumulativas, incorporando territórios do passado e do presente. (...) Paisagens e territórios tem histórias de vida paralelas. As histórias dos territórios são mais curtas que as histórias das paisagens”.

Ingold (2000, p.204, tradução Juliana S. M. Bueno) fortalece o argumento, ao considerar a “paisagem como um registro duradouro – e um testemunho das vidas e trabalhos de gerações passadas que nela moraram e, ao fazerem, isso, deixaram lá alguma coisa delas mesmas (...). Perceber uma paisagem é, portanto, um ato de trazer à tona uma lembrança (...)”. Essas palavras fazem-me recordar do relato de um Guarani sobre a visita que realizaram com seus *xeramói* (avozinhos, anciões) para verem pedras com inscrições ancestrais. Ele relatou a emoção dessas pessoas e como aquele momento foi significativo por trazer memórias e revelações que foram compartilhadas com os jovens.

Freitas (2008, p.18) apresenta os territórios das sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul como “espaços-tempo indissociáveis da vida de seus habitantes”:

Corpo e território se colam na imagem da terra mãe, tão recorrente nas mitologias indígenas. O sentimento de parentesco com a terra, por sua vez, abre espaço para a afinidade potencial com todos os seres que nela vivem. Aqui, desde a América, coexistem animais, plantas, minerais, fenômenos meteorológicos, espíritos, humanos e não-humanos, em constante comunicação, em um espaço-tempo da transformação. Aqui, tempo e espaço são eixos que se desenrolam; as distâncias e as paisagens são pensadas como vida em movimento, possuindo uma temporalidade, uma dinâmica, uma duração.

Steil e Carvalho (2012) argumentam, a partir de Ingold, Merleau Ponty e Csordas, sobre a paisagem como extensão do corpo sensível, numa

construção contínua dada pelo fluxo dos materiais que são intercambiados entre os seres e elementos que por ela transitam. A paisagem é, nesse sentido, o engajamento no mundo. Como colocam os autores: “propomos tomar a paisagem como a expressão da ‘corporeidade da natureza’, de modo que a relação do sujeito com o mundo – seus lugares seus modos de ser, suas memórias e crenças – são constitutivos do seu ambiente de vida” (STEIL; CARVALHO, 2012, p.38). Nessa perspectiva, a paisagem é o “corpo do mundo”.

Relaciono, ainda, a colocação de Ingold (2015) com as paisagens Guarani, com seus percursos e movimentos. Com a presença da vegetação, como o *pindó*<sup>21</sup>, que marca e indica familiaridade com determinados ambientes (GOBBI *et al*, 2010), identificando lugares próprios, significativos, como coloca Zedeño (2008), adequados a possíveis *tekoa*<sup>22</sup>, em territórios futuros ou passados - e, então, persistentes (MOORE; THOMPSON, 2012). Tais lugares podem também ser entendidos como lugares de identificação (ZANIN, 2016), que possibilitam vincular memórias ancestrais na contemporaneidade. Não necessitam, para isso, serem territórios delimitados, mas protegidos em suas características naturais. E, apesar de o livre acesso<sup>23</sup> a esses lugares ser desejado (INVENTÁRIO, 2005), para existirem, basta estarem vivos na memória.

Timóteo Verá Tupã Popygua (EKMAN, 2017, p. 65) manifestou, em 2005, sua compreensão do mundo, mencionando que cada ser vivo é um microcosmos. Nesse sentido, argumenta sobre o território onde vivem os Guarani e a necessidade de transitarem livremente, inclusive entre as fronteiras nacionais, para poderem integrar e vivenciar a espiritualidade:

---

<sup>21</sup> *Pindó* –coqueiro Jerivá

<sup>22</sup> *Tekoa* – aldeia, lugar adequado para viver segundo o Teko (sistema Guarani, modo de vida tradicional).

<sup>23</sup> Souza (2009) apresenta a reivindicação, dos Mbyá Guarani do Rio Grande do Sul, em terem acesso livre ao interior das propriedades privadas onde existam recursos naturais, considerando a extensão geográfica de sua rede étnica. O autor também apresenta a categoria de **territorialidade livre**, que considera a itinerância Mbyá pelo Mercosul como a Bela Caminhada da Tradição – *Jeguatá Tapé Porã*. De forma semelhante, Freitas (2008, p.11) apresenta a necessidade de acesso ao território manifestada por lideranças kaingang, guarani e charrua de Porto Alegre, visando a sustentabilidade de suas práticas por meio de “mecanismos legais direcionados a conservação da natureza e acessibilidade territorial indígena em Porto Alegre, tais como o passe livre nos ônibus municipais, a criação de Unidades de Conservação de Uso Sustentável e a produção de credenciais que identifiquem e viabilizem o acesso indígena aos ecossistemas locais”. A autora indica também a necessidade de políticas que possibilitem o acesso e usufruto indígena em “espaços não-exclusivos de seu território maior” (FREITAS, 2008, p.12).

Por exemplo, na nossa espiritualidade, os pajés... eles, através da força divina... a força da essência, através da cultura, da religião, eles têm contato entre eles em toda a terra. Então até hoje não tem essa fronteira, que jamais a fronteira vai dividir esse vínculo espiritual...

Então... sempre penso isso, que é criar essa política, para o Guarani não ter fronteiras... ir para a Argentina, ter livre acesso... ir para o Paraguai, ir para a Bolívia, Uruguai, então... não somente o contato, mas sim reconstruir a força, né, que é a parte espiritual.

Brand e Calderoni (2012, p.149) apresentam a compreensão dos Kaiowá e Guarani do Mato Grosso, sobre a aprendizagem e transmissão de conhecimento, por estarem vinculados ao acesso ao território: “Entendem que, descontextualizado ou retirado do cotidiano do território, o conhecimento indígena acaba esvaziado”. Malnar e Vodvarka, por sua vez, reproduzem as palavras de Gregory Cajete<sup>24</sup>, que auxiliam na compreensão da vinculação dos saberes indígenas com os lugares:

Compreender a ciência Nativa começa com o desenvolvimento da habilidade criativa de decodificar camadas de significados mergulhados em símbolos que vem sendo usados por milhares de anos e são usados artisticamente e linguisticamente para representar estruturas e relações com lugares. (...) Os povos indígenas são povos do lugar, e a natureza do lugar está interconectada com sua linguagem. A orientação física, cognitiva e emocional de um povo é um tipo de ‘mapa’ que eles carregam em suas cabeças e transferem de geração em geração. Esse mapa é multidimensional e reflete tanto a geografia espiritual quanto a geografia mítica de um povo (CAJETE, 2004, apud MALNAR; VODVARKA, 2013, p.14, tradução minha).

---

<sup>24</sup> No capítulo “Philosophy of Native Science”, in: *American Indian Thought: Philosophical Essays*. Edited by Anne Waters. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

Malnar e Vodvarka também trazem o conceito de Anne Waters<sup>25</sup>, sobre “espaço mental”, uma ideia relacionada com pertencer a um lugar, justificando que estar sensorialmente sintonizado, mesmo que inconscientemente, com o espaço físico no qual viveram os ancestrais é fundamental para a identidade dos Americanos Nativos<sup>26</sup>. Os autores também citam Jake Page<sup>27</sup>, que escreve sobre as paisagens como lugares sagrados para os ameríndios: “Os Índios Americanos consideram a terra uma entidade viva e acreditam que certos lugares têm poderosas forças espirituais associadas a eles. Muitos lugares sagrados estão ameaçados pelo desenvolvimento impróprio atual, enquanto alguns poucos foram permanentemente protegidos” (JAKE PAGE, 2007, apud MALNAR; VODVARKA, 2013, p.19). É relevante considerar o histórico de ocupação de alguns desses lugares considerados sagrados, que nos processos de colonização foram sendo violados em seus significados, assim como foi desrespeitada a população nativa que neles vivia e lhes atribuía sentido.

O problema, como Jeffrey P. Shepherd<sup>28</sup> explica, é que “o poder militar, através do século dezenove, aplicou a legislação que tentava concentrar os indígenas em reservas onde podiam ser controlados e monitorados. Quando a concentração falhava, os estados empregavam táticas genocidas de dispersão e limpeza étnica para ‘abrir’ terras povoadas pelos povos indígenas”. Então a aquisição europeia de terras, essencialmente um processo abstrato, regularmente ignorou qualquer ‘espírito’ da terra

---

<sup>25</sup> No capítulo “Ontology of Identity and Interstitial Being”, in: *American Indian Thought: Philosophical Essays*. Edited by Anne Waters. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

<sup>26</sup> Malnar e Vodvarka (2013) e Krinsky (1996), ao retratarem a arquitetura presente em terras indígenas na América do Norte, referem-se à cultura ocidental como aquela originada no ocidente europeu. Referem-se então aos arquitetos não indígenas como Euro-Americanos, ou ainda Anglo-Americanos, formados a partir dessa cultura arquitetônica ocidental. Referem-se ainda aos povos originários da América do Norte como First Nations (Primeiras Nações), First People (Primeiros Povos), Ameríndios, Native American (Americanos Nativos) e indígenas. Destacam que os arquitetos indígenas norte-americanos passam pela mesma formação arquitetônica ocidental, tendo que buscar em suas próprias trajetórias pessoais as conexões com saberes indígenas relacionados à arquitetura e aos lugares.

<sup>27</sup> No artigo “Sacred Ground: Landscapes as Living Spirit”, de Jake Page, publicado em *Native Peoples*, May-June, 2007.

<sup>28</sup> Jeffrey P. Shepherd, “At the Crossroads of Hualapai History, Memory, and American Colonization: Contesting Space and Place”, em *American Indian Quarterly* 32, no. 1, 2008, p.20.

ou, por essa razão, a própria topografia e adequabilidade da terra para o propósito. Qualquer avanço aqui requereria um novo modo de pensar sobre os atributos físicos e espirituais do lugar (MALNAR; VODVARKA, 2013, p. 19).

O arquiteto Muntañola-Thornberg (1974) fez uma investigação sistemática da arquitetura como lugar, da qual destaco aqui a noção sociofísica de lugar, que contempla as relações estabelecidas com outros (seres, coisas e lugares) e engloba as emoções percebidas nos acontecimentos. O autor apresenta, a partir de estudos sobre povos autóctones australianos e norte-americanos, exemplos de lugares sociofísicos míticos, onde se inter cruzam continuamente o físico-natural e o simbólico-social. Em seus estudos, encontro compreensões para os modos de dar sentido aos lugares em tradições orais: *“La historia de un habitar se perpetúa en un hablar, no escrito, pero, por ello mismo, vivo de generación en generación”* (MUNTAÑOLA-THORNBERG, 1974, p.49).

Augé (1994, p.70) e Tuan (1983 [1977], p.6) consideram o termo ‘espaço’ mais abstrato do que ‘lugar’. Tuan considera que o espaço, inicialmente indiferenciado, transforma-se em lugar conforme se torna conhecido e valorizado. O lugar, para Augé, contempla um “sentido inscrito e simbolizado”, ao que o autor se refere como “lugares antropológicos”, que podem ser caracterizados como “relacionais, identitários e históricos”. O autor argumenta ainda que lugar pode se referir a um acontecimento, mito ou história, representando ainda “lugares de memória”, de acordo com Pierre Nora (AUGÉ, 1994, p.67 e 70). Dando sequência ao argumento, compreendo em Augustín Frago (2001, p.78) que “todo espaço é um lugar percebido” a partir de uma percepção embasada na cultura. “Por isso, não percebemos espaços, senão lugares”, com significados, memórias, e interpretações específicas, relacionados a uma “dimensão simbólica”.

(...) o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território em lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -

, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à hierarquia e relações (FRAGO, 2001, p.64).

Com isso reflito acerca das identidades situadas e situantes, propostas por Ingold (2015). Para o autor, os lugares são definidos pelo movimento e não pelo limite externo ao movimento. Ingold (2015, p. 219) argumenta que as “vidas são vividas não dentro de lugares, mas através, em torno, para e de lugares (...). É como peregrinos que os seres humanos habitam a terra”. E em seu percurso, as trilhas se entrelaçam, tecendo nós que vinculam as vidas de uns às dos outros. Nessa perspectiva, a existência humana seria mais situante, do que situada, ainda que um ponto de vista não exclua o outro.

Estar situado em algum ponto específico pode ser importante para a memória. Porém o afastamento pode fortalecer vínculos com lugares de identificação, ainda que se esteja periódica ou continuamente em trânsito (ZANIN, 2016). Nesse caso, podemos transportar lugares na memória, como parte de nós mesmos e de nossa integração com o ambiente, como argumentado em Ingold (2015). Essa integração se dá pela interpenetração dos seres e elementos que compõe os ambientes, conformando - pela forma como nos afetam, em nossos sentidos e emoções - nossa identidade a partir de memórias situantes.

Ao abordar a relação dos homens e seres vivos em suas trajetórias, Ingold (2015, p.215) argumenta contra a noção de espaço: “De todos os termos que usamos para descrever o mundo em que vivemos, trata-se do mais abstrato, do mais vazio, do mais destacado das realidades da vida e da experiência”. A vida não acontece em espaços, “mas ao longo de caminhos que levam de um lugar a outro” (INGOLD, 2015, p.220). Em contraponto, apresenta outros termos que expressam mais claramente essas relações, como ‘ambiente’ e ‘paisagem’. Por isso o autor argumenta sobre a fluidez dos seres vivos e outros elementos que compõe o ambiente, que transitam por sequências de lugares continuamente vivenciados, todos constante e mutuamente se autoformando, no movimento e nas trocas entre aqueles que o habitam.

Na argumentação proposta por Ingold (2000, 2015) sobre nossas percepções, nossa permeabilidade ao ambiente e a educação da atenção que acontece em um aprendizado contextualizado no convívio e na experiência, retorno novamente às palavras de Larrosa Bondía (2002), e ao saber da experiência, que interpreto também como um aprendizado situante. Os autores me conduzem à interpretação de que não somente

nós passamos por lugares e os transformamos (o que implica na transformação pelo movimento no decorrer do tempo), mas também nossos corpos são sujeitos às transformações provocadas pelo ambiente, como superfícies que recebem uma impressão.

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (BONDÍA, 2002, p.24).

Seguindo a argumentação sobre o aprendizado pela experiência, Tuan (1983, p.7) pondera que a compreensão do que as pessoas sentem com relação ao espaço e ao lugar deve considerar as “diferentes maneiras de experienciar (sensório-motora, tátil, visual, conceitual) e interpretar espaço e lugar como imagens de sentimentos complexos – muitas vezes ambivalentes”. “Assim, a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender (...)” (TUAN, 1983, p.10). Coincidindo com Ingold (2015), Tuan ainda esclarece que o espaço é experienciado pelo movimento, ressaltando os sentidos, como as trocas que acontecem com o toque, o olfato, a audição, na permeabilidade do corpo sensível. O espaço é, então, organizado a partir da “experiência íntima com seu corpo e com outras pessoas”, a fim de configurá-lo de acordo com “suas necessidades biológicas e relações sociais” (TUAN, 1983, p.39).

Assim como o aprendizado pela experiência fica impresso em nossos corpos, ao transitar por ambientes de ensino também nossos corpos podem receber e perceber as mensagens e intenções dos espaços. Ao abordar especificamente o espaço escolar, Frago (2001, p.75) ressalta sua dimensão educativa e a responsabilidade do educador ao intervir nesse espaço: “Assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem que ser

arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa”.

Pol (1996, p.12) acrescenta que as características dos espaços físicos podem facilitar ou dificultar a apropriação, de acordo com seus atributos físicos, concepções e ações neles realizadas. Considera que “certa flexibilidade no desenho pode favorecer a apropriação ou a utilização ‘perversa’ (ainda que bem intencionada) dos processos de apropriação para conseguir alguns objetivos educativos ou modelizadores, como no caso da escola (...)”.

Frago (2001) argumenta, a partir de Foucault, sobre contradições inerentes às características dos espaços e tempos escolares devido à sobreposição de funções: produtivo-educativa, disciplinar, de vigilância e de controle. Quando espaços e tempos são controlados e vigiados, são necessárias visibilidade e transparência. Quando se almeja a eficiência disciplinar, os tempos e espaços são segmentados, divididos.

O espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado, no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura, e a transparência. A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico (FRAGO, 2001, p.80).

A fragmentação dos tempos e espaços escolares ressaltou-se na época de transição para a modernidade, quando Comênio (1592-1670) constatou a ineficiência e precariedade das condições de ensino e propôs um novo método para organizar a educação, capaz de ensinar tudo a todos, com rapidez e eficiência (GOERGEN, 2005). Nesse modelo de escola, os tempos e espaços tinham grande relevância. A segmentação dos tempos, espaços e conteúdos da educação formal repercutem nas rotinas escolares de forma naturalizada, até os dias de hoje, apesar de terem sido moldadas há séculos atrás, sem considerar as necessidades dos educandos e dos educadores atuais (PARENTE, 2010; GOERGEN, 2005; THIESEN, 2011). O contingente escolar dedica-se tanto à concatenação de tempos e espaços, que se esvaziam os reais objetivos da educação:

A organização, a divisão, o fracionamento do tempo e do espaço tornam-se quase um objetivo em si. Quando tempo e espaço estão bem organizados, vale dizer, bem separados, divididos, assepticamente limpos de sobreposições e interferências parece que tudo está bem, que tudo funciona, que a escola é boa, que a educação é conveniente. Perdem-se os reais objetivos do processo educacional e atribui-se valor proeminente àquilo que, na verdade, não deveria passar de mecanismo de apoio e facilitação. Os meios adquirem autonomia e os envolvidos no processo educativo passam a sofrer de um certo ofuscamento, de uma miopia que não lhes permite mais ver a relação entre tais mecanismos (horários, espaços físicos, móveis, disciplinas etc.) e os objetivos educacionais que são a formação dos alunos enquanto pessoas, profissionais e cidadãos. (GEORGEN, 2005, p.13).

Constato que esse regramento e fragmentação dos tempos e espaços, ofuscando os atores do processo educativo, foi o que aconteceu na Escola Itaty, ao iniciarem as atividades com a inauguração da escola, descrita no item 5.3. Retorno, então, às observações de Frago (2001), ao criticar essa organização tão eficiente de tempos e espaços escolares que não possibilita vivenciá-los, que restringe o movimento, que encarcera o pensamento e a criatividade. Ressalto, nas palavras do autor, que nem sempre essa intenção é explícita e, talvez, possa ser uma continuidade da cultura escolar que permanece e se reproduz:

Há muitas maneiras de impedir ou de proibir; mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar (FRAGO 2001, pp.61-62).

Ao aprofundar as indagações acerca dos tempos e espaços escolares percebo que, de uma forma geral, as orientações de Comênio seguem presentes no sistema de ensino e também nas escolas indígenas. Apesar dos esforços de reconhecimento da diversidade cultural, a escola

segue na tarefa de homogeneização da sociedade, reproduzindo comportamentos, e sobrevalorizando os saberes científicos acima dos saberes locais. Com o auxílio de Bauman, Georgen (2005, p.10) sublinha que “o tempo e o espaço da escola continuam modernos, em evidente descompasso com a espacialidade e temporalidade contemporâneas”.

Nesses questionamentos sobre os tempos e espaços de ensino, e a falta de oportunidades para aprender a partir da experiência, novamente recorro a Bondía (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção, a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Essa colocação, essa forma de aprender e viver, expressa muito do que observei e do que li sobre a educação indígena, sobre as formas de conviver, de se posicionar e de se relacionar com outras pessoas e com outros seres e elementos presentes nos ambientes em que vivem. Trago essas reflexões, pois elas também estão presentes nas formas de organização e configuração de tempos e espaços em escolas indígenas. O reconhecimento constitucional (BRASIL, 1988), decorrente das lutas dos movimentos indígenas e indigenistas, direcionou as políticas e ações para uma escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. A partir de então, outros avanços ocorreram e, no que interessa a essa pesquisa, ampliaram-se e legitimaram-se, na definição da arquitetura escolar indígena, a participação das comunidades indígenas e suas compreensões sobre técnicas construtivas e usos dos espaços a partir de seus modos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1999, 2007b, 2012a e 2014). As críticas às escolas convencionais, que conservam características da modernidade, está presente nos coletivos Guarani, certamente fortalecidos pelos cursos de formação do qual participaram os professores, como é o caso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, oferecido pela

Universidade Federal de Santa Catarina. É importante considerar, portanto, quem são meus interlocutores, professores indígenas, que trazem um olhar crítico a respeito da escola e conscientemente transformam e expandem seus lugares de aprendizagem para aproximá-la de suas intenções pedagógicas.



Figura 5: produção de mapas com professores e estudantes da Tekoa Itaty.  
Foto: Suélen Avelleda.

### **Aprendendo aos poucos**

Ouvindo histórias junto ao fogo

Observando traços no papel

Tento compreender...

Aos poucos, juntam-se os fragmentos de um mosaico

Cujas peças comecei a recolher há um ano atrás

Repetem-se falas em diferentes vozes

De repente, as peças se justapõem revelando o desenho

Entendi!

*Ha'evete*<sup>29</sup>!

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa, o que inclui algumas características, como: o contato direto com o ambiente estudado, em um trabalho intensivo de campo, a fim de conhecer o contexto; a coleta e produção de dados que possibilitem a descrição do problema; a preocupação maior com o processo de pesquisa, do que com o produto; a tentativa de captar as perspectivas dos participantes, em busca de significados por eles atribuídos; a análise dos dados não busca

<sup>29</sup> *Ha'evete* – agradecimento; obrigado.

comprovar hipóteses pré-estabelecidas, mas avança de questões mais amplas, que vão se delimitando com o aprofundamento do estudo e com base nos referenciais teóricos (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Para o desenvolvimento dessa investigação, realizei um estudo de caso em profundidade, precedido por uma etapa exploratória, que avançou para uma coleta e produção mais sistemática de dados, dando sequência à análise e interpretação dos dados para elaboração do relatório. Tais etapas, segundo Lüdke e André (2012), se sobrepõem e complementam durante o desenvolvimento da pesquisa. Os autores destacam que estudos de caso apresentam uma realidade singular, retratada e interpretada em seu contexto. Para tanto, são utilizadas várias fontes de informação.

Yin (2015) define o estudo de caso como um método de pesquisa adequado quando: a pergunta inicia com “como”; existe pouco ou nenhum controle do pesquisador sobre eventos comportamentais; e enfoca eventos contemporâneos. O autor considera ainda que o estudo de caso deve aprofundar um fenômeno em seu contexto. André (2012, p.59) considera que um estudo de caso “qualitativo” demanda do pesquisador “tolerância à ambiguidade”, para lidar com dúvidas e incertezas encontradas no decorrer da pesquisa. Além disso, o trabalho de pesquisa deve ser “aberto e flexível”, para possibilitar decisões adequadas às situações encontradas em campo.

Devido à especificidade do grupo estudado, utilizei estratégias do procedimento etnográfico, como a observação participante, a entrevista em profundidade, diálogos com grupos focais e a análise documental, por possibilitarem maior eficiência na obtenção de dados (ANDRÉ, 2012). Especialmente no caso de interlocutores indígenas, compreendo que a utilização de questionários e a busca por dados quantitativos não seriam capazes de representar a realidade, pois somente com o convívio e a confiança são revelados dados relevantes para a pesquisa.

Foram observadas atividades realizadas nos espaços escolares ou educativos de comunidades indígenas, o que, segundo Gifford (1997), pode ser um guia mais adequado que as informações obtidas a respeito destas atividades por meio de entrevistas. Roberto Cardoso de Oliveira (1998) defende a qualificação dos dados obtidos por meio da interlocução dialógica e observação participante, por permitirem uma aproximação maior com a visão de mundo do interlocutor.

A experiência em pesquisa anterior demonstrou que entrevistas abertas (não estruturadas ou semiestruturadas) são mais efetivas para o diálogo com interlocutores indígenas (ZANIN, 2006). A utilização de

entrevistas não estruturadas e não diretivas, permitem que o entrevistado desenvolva suas opiniões em um diálogo, a partir de um tema geral. Richardson (1985) se refere às entrevistas não estruturadas como entrevistas em profundidade, por buscar do entrevistado os dados considerados por ele como mais relevantes. Para o registro dos dados foram utilizados a caderneta de anotações (para registrar fielmente as falas ou observações durante a permanência em campo) e o diário de campo (para realizar o registro posterior). Nas entrevistas com não indígenas utilizei a gravação e transcrição como recurso de registro.

A pesquisa iniciou com a revisão de literatura, tarefa contínua durante o desenvolvimento de todas as etapas. Na revisão, foram aprofundados referenciais teóricos relativos aos temas: intervenções arquitetônicas em comunidades indígenas; metodologia e processo de projeto arquitetônico junto a comunidades indígenas; arquitetura escolar; simbolismo e significado do espaço escolar convencional; educação indígena; educação escolar indígena; arquitetura escolar para povos indígenas; os Guarani e a educação escolar nas aldeias. Tais temas foram sendo melhor delineados com o andamento da pesquisa.

No primeiro momento de campo, durante a etapa exploratória, busquei conhecer algumas escolas indígenas para apoiar e aprofundar as reflexões iniciadas na revisão bibliográfica. Como instrumentos de pesquisa, foram realizadas entrevistas abertas, observações, levantamentos, registro fotográfico e análise documental (incluindo projetos arquitetônicos e memoriais), entre outros recursos.

Um recurso utilizado que gostaria de destacar foi o registro fotográfico. Durante a graduação em arquitetura, considerei a imagem fotográfica tão relevante que era possível 'ler fotografias'. Os livros e revistas de arquitetura, em sua grande maioria, possibilitam essa leitura do objeto arquitetônico. Lucrecia Ferrara (1997) instiga o aguçamento da percepção espacial a partir de registros fotográficos, que não captam apenas um instante, mas a perspectiva de quem observa - o que sugere interpretações e revela a força vital de um lugar. Ainda que a experiência arquitetônica só seja completa ao visitar e perceber um edifício ou lugar com todos os sentidos, como argumentado por Holl (2011) e Palaasma (2011), a fotografia pode expressar muito dessa percepção, por meio das formas, cores, texturas, detalhes, entorno, luzes e sombras. A fotografia registra um olhar, um ponto de vista, uma intenção, e por isso é limitadora, se vista isoladamente. Mas ao mesmo tempo, o registro fotográfico de um instante pode ser enriquecedor para a análise posterior, quando a

memória já não está tão acurada e as anotações de campo não alcançam todos os detalhes (ATTANÉ; LANGEWIESCHE, 2005).

Gostaria de esclarecer uma preocupação inicial ao utilizar a fotografia na pesquisa, que se trata da preservação da identidade e não exposição da imagem das pessoas. Durante a pesquisa que realizei no mestrado, em que enfoquei a moradia Guarani, seus significados e formas construtivas, optei por não registrar fotografias de pessoas. Porém, nessa pesquisa sobre ambientes escolares, formas de uso e apropriação, considerei necessário o registro das pessoas nos lugares. Nesse sentido, combinei com o cacique, no momento da autorização da pesquisa, que faria fotografias para a pesquisa, mas que essas seriam editadas para preservar a imagem das pessoas da aldeia, sejam adultos ou crianças (a exemplo da figura 05). Outro recurso utilizado foi o registro fotográfico de vestígios de uso dos espaços, como a configuração do mobiliário, o deslocamento de mesas e cadeiras para outros ambientes fora da sala de aula etc.

A etapa exploratória de campo oportunizou conhecer as instalações físicas das seguintes escolas indígenas:

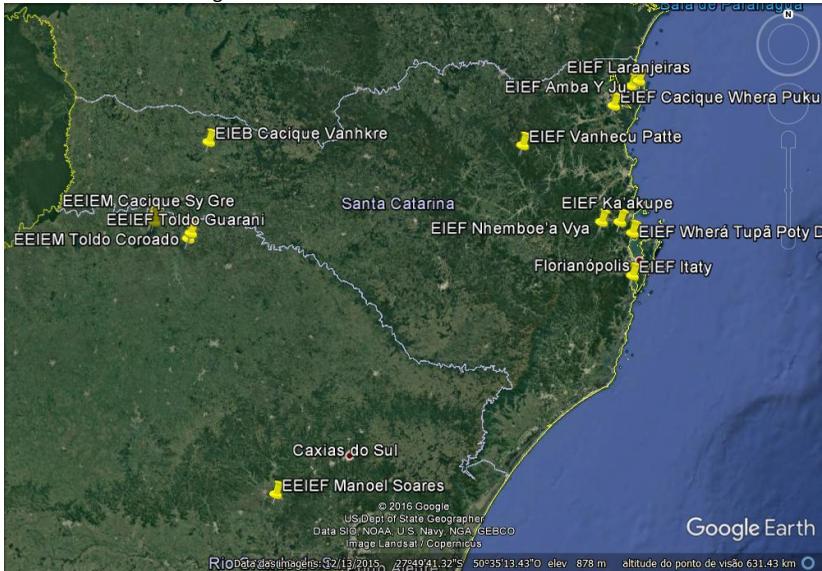
Quadro 1: lista de escolas que integram a etapa exploratória da pesquisa, com indicação de povo, aldeia, terra indígena (TI) e município

Escola	Povo	Aldeia	TI	Município
EEIEF Manoel Soares	Kaingang	Jamã Tÿ Tãnh Aldeia do Coqueiro	Aldeia Indígena Kaingang de Estrela	Estrela/RS
EIEF Cacique Vanhkre	Kaingang	Aldeia Sede	TI Xaçecó	Ipuaçu/SC
EEIEF Cacique Sy Gre	Kaingang	Aldeia Pinhalzinho	TI Nonoai	Planalto/R S
EEIEM Toldo Coroado	Kaingang	Toldo Coroado	TI Votouro	Benjamin Constat do Sul/RS
EIEF Vanhecu Patte	Laklãnõ- Xokleng	Aldeia Bugio	TI Laklãnõ- Xokleng	Ibirama/SC
EIEF Wherá Tupã Poty Djá	Guarani	Tekoa Yynn Moroti Whera	TI Mbiguaçu	Biguaçu/SC

EIEF Itaty	Guarani	Tekoa Itaty	TI Morro dos Cavalos	Palhoça/SC
EIEF Ka'akupe	Guarani	Tekoa Mymba Roka	Reserva Indígena Amaral	Biguaçu/SC
EEIEF Toldo Guarani	Guarani	Tekoa Guabiroba	TI Guarani Votouro	Benjamin Constant do Sul/RS
EEIEF M'baraka Miri	Guarani	Tekoa Ka'a Poty	TI Nonoai	Planalto/R S
EIEF Nhemboe' a Vya	Guarani	Tekoa Vya'a e Tekoa Yaka Porã	Aldeia Feliz	Major Gercino/SC
EIEF Whera Puku	Guarani	Tekoa Piraí	TI Piraí	Guaramirim/SC
EIEF Laranjeiras	Guarani	Tekoa Yuyã Yuate	TI Morro Alto	São Francisco do Sul/ SC
EIEF Amba Y Ju	Guarani	Tekoa Yvy Ju	Aldeia da Reta	São Francisco do Sul/ SC
EEIEF Vicente Karai Okenda	Guarani	Tekoa Arandu Vera	TI Mato Preto	Getúlio Vargas/RS

Destas escolas, cinco encontram-se no Rio Grande do Sul, e nove em Santa Catarina. São quatro escolas Kaingang, uma Laklãnõ-Xokleng e nove Guarani. Em algumas escolas foi realizada apenas uma visita de campo, pois nesse momento da pesquisa o objetivo era conhecer a diversidade dos espaços físicos destinados às atividades escolares em aldeias indígenas e, a partir desse conhecimento, selecionar um caso para ser aprofundado. Na figura 06 estão indicadas suas localizações:

Figura 6: foto de satélite com as escolas visitadas.



Fonte: Editado de Google Earth (2017)

Como resultados possibilitados pela etapa exploratória, foram conhecidas algumas escolas indígenas Kaingang, Laklãnõ-Xokleng e Guarani, do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, localizadas em terras indígenas (identificadas, reconhecidas, declaradas, homologadas ou em estudo), reservas indígenas, áreas adquiridas e áreas ainda sem providências. Assim, foi possível conhecer as diferentes situações em que funcionam essas escolas. Em sua maioria, as visitas de campo serviram para o reconhecimento da multiplicidade e diversidade dos espaços físicos que abrigam escolas indígenas. Também foi possível, em observações e interlocuções, identificar transformações e acréscimos na arquitetura original das escolas ou no seu entorno, realizadas pela comunidade escolar durante as atividades escolares ou solicitadas às autoridades competentes. Essas iniciativas, quando originadas na comunidade escolar, podem indicar formas de apropriação e adequação dos ambientes escolares para contemplar modos próprios de educar.

De uma forma geral, destacou-se na etapa exploratória da pesquisa a singularidade das escolas indígenas, pois mesmo naquelas que apresentam arquitetura padronizada, a configuração dos ambientes internos apresenta-se diferente de uma escola para outra. Também foram visitadas aldeias cujas atividades escolares acontecem em ambientes que

não foram pensados inicialmente para essa finalidade, algumas em situação precária, apresentando problemas estruturais e de infraestrutura. Encontrei, em uma dessas aldeias (Tekoa Mymba Roka - Amaral, localizada em Sorocaba de Dentro, Biguaçu/SC), interlocutores interessados em transferir para o papel, em desenhos técnicos, suas ideias para escolas diferenciadas, de acordo com seus modos próprios de pensar a educação. Essa atividade não foi realizada, mas vejo muito potencial em compreender melhor como podem acontecer os diálogos e interações durante processos de projeto participativos, explorando as formas gráficas de representar a arquitetura.

Dialoguei também com representantes de uma comunidade que ainda não tem escola, buscando acessar os desejos voltados à escola 'ideal', caso fosse construída de acordo com seu entendimento. Essa parte foi desenvolvida em alguns encontros, durante o ano de 2015, integrando as atividades docentes desenvolvidas junto ao Curso de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Nessa ocasião, os estudantes da disciplina "Projeto Urbano e Arquitetônico e o Ambiente: módulos de conforto lumínico, térmico e acústico"<sup>30</sup> buscaram traduzir em projetos arquitetônicos as expectativas da comunidade do Tekoa Arandu Vera, T.I. Mato Preto, localizada em Erebangó/RS. No final do Capítulo 4 apresento o processo e, especialmente, os desejos da comunidade com relação à arquitetura da escola.

Também foram visitadas escolas com arquitetura convencional, semelhante a outras escolas da rede de ensino público. Mas o principal interesse sempre foi conhecer e analisar arquiteturas escolares desenhadas para uma comunidade específica, considerando a maior possibilidade de participação no processo de projeto.

A partir da etapa exploratória, e em consonância com o tema da pesquisa, foi selecionada a escola EIEF Itaty, TI Morro dos Cavalos, da etnia Guarani para aprofundamento em um estudo de caso, enfocando o processo de desenho arquitetônico dos espaços escolares, bem como análise das alterações na configuração espacial da aldeia em decorrência da construção da escola e formas de apropriação e uso realizadas pela comunidade escolar.

Como métodos e técnicas de pesquisa, nesse estudo de caso foi utilizada análise documental, registro fotográfico, entrevistas abertas e observação participante, dando sequência ao formato utilizado na etapa exploratória. As observações ocorreram durante as interlocuções e a

---

<sup>30</sup> Para mais informações, ver Zanin, Araújo e Modler (2015).

realização de atividades escolares, mas também com a escola vazia, quando foram registrados vestígios comportamentais (ELALI, 1997; GUNTHER; ELALI; PINHEIRO, 2004) que indicam o uso dos espaços físicos, identificados pela disposição do mobiliário, materiais didáticos, lenha, entre outros elementos. Isso aconteceu também devido à recorrência com que a escola foi encontrada vazia, o que caracteriza a flexibilidade das atividades escolares: por exemplo, se as turmas estiveram envolvidas intensamente durante três dias seguidos no plantio ou na construção da *Opy*, na sequência teriam algum tempo de descanso.

Outra situação em que a escola ficava vazia era pelo falecimento de alguém na aldeia, ou de um parente próximo de outra aldeia. Então era respeitado um período de luto, no qual as atividades na escola eram suspensas. Porém mesmo essas situações caracterizavam períodos de aprendizado, como explica uma professora guarani. A esse respeito, é importante relatar o falecimento da diretora da Escola Itaty, ocorrido em meados de abril de 2017, uma semana após a Semana Cultural da escola. Esse fato inesperado abalou profundamente a comunidade, que permaneceu quase três meses sem atividades escolares, devido ao luto e ao processo de escolha de diretor(a). Além do falecimento da diretora, na mesma semana o cacique foi hospitalizado, um cunhado do cacique foi encontrado assassinado e outro cunhado faleceu, era um *xeramõi* (avô, sábio, ancião), que vivia em uma aldeia próxima. No início de junho, em uma oficina da Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>31</sup>, realizada em Morro dos Cavalos, a coordenadora da Escola Itaty explicou: “a escola está de luto pelos acontecimentos depois da Semana Cultural – a escola parou”.

Foram realizadas entrevistas e interlocuções com professores indígenas, orientadores pedagógicos indígenas, diretores não indígenas, estudante indígena (pós-graduada), merendeiras indígenas, gerente de educação não indígena e arquiteta assistente técnica da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), profissionais/pesquisadores com experiência em espaço escolar indígena, arquitetos e estudantes de arquitetura que atuaram em aldeias. As entrevistas com não indígenas foram gravadas, continham questões norteadoras (entrevista semiestruturada) e estavam direcionadas à compreensão de como se deu o processo de construção de escolas diferenciadas, como surgiram as iniciativas que levaram à construção das escolas, se as comunidades indígenas participaram do

---

<sup>31</sup> A Ação Saberes Indígenas na Escola é uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer formação continuada para professores indígenas, realizada por instituições públicas de ensino superior em parceria com estados e municípios. Em Santa Catarina, a ação é realizada pela UFSC: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177450>.

desenho e como ocorreu essa participação, se os prédios satisfizeram as expectativas da comunidade escolar, entre outros<sup>32</sup>. As interlocuções com a comunidade escolar (professores e estudantes indígenas) desenvolveram-se em diálogos abertos e buscaram compreender o desenho arquitetônico das escolas, como ocorreu a participação da comunidade, como era a organização espacial da aldeia antes e o que mudou depois da construção da escola, como eram usados os espaços, em que lugares acontecem as atividades escolares fora da escola, entre outros aspectos. As conversas com indígenas não foram gravadas, mas anotadas em caderno de registro e diário de campo.

Quadro 2: identificação dos interlocutores da pesquisa<sup>33</sup>

Identificação	Etnia	Atividade	Local
Karai	Guarani	Cacique	Escola Itaty
Kerexu	Guarani	Orientadora pedagógica/ professora	Escola Itaty
Karai	Guarani	Professor	Escola Itaty
Werá	Guarani	Professor	Escola Itaty
Wherá Mirim	Guarani	Professor	Escola Itaty
Kuaray Mirim	Guarani	Professor	Escola Itaty
Papa	Guarani	Professor/ cacique	Escola Itaty
Kerexu	Guarani	Merendeira	Escola Itaty
Jaxuká	Guarani	Professora	Escola Itaty
Karáí	Guarani	Professor	EIEF Ka'akupe
Karáí Dju	Guarani	Professor	EIEF Ka'akupe
Werá	Guarani	Professor	EIEF Taguato
Werá Tupã	Guarani	Agente FUNAI	TI Massiambu
Kuaray	Guarani	Professor/ cacique	TI Mato Preto
	Kaingang	Estudante formada	Escola Cacique Vanhkre
	Kaingang	Orientador pedagógico	Escola Cacique Vanhkre
	Não indígena	Ex-Diretor	Escola Itaty

<sup>32</sup> As questões norteadoras estão disponíveis no Apêndice 2.

<sup>33</sup> Por sugestão da coordenadora da escola, utilizo o nome em guarani para identificar os interlocutores guarani. Alguns não indígenas sugeriram que eu mantivesse a identificação apenas do cargo que ocupavam, portanto mantive dessa forma, inclusive para os indígenas que não são guarani.

	Coord. Núcleo de Educação Indígena	Secretaria de Ed. do Estado
Não indígena	Diretora	Escola Manoel Soares
Não indígena	Gerente de Educação	Secretaria de Ed. do Estado
Não indígena	Arquiteta/assistente técnica	Secretaria de Ed. do Estado
Não indígena	Pesquisadora e professora	UFSC
Não indígena	Pesquisadora	UFSC
Não indígena	Professor de arquitetura	UFRGS
Não indígena	Professor e pesquisador	UNISUL
Não indígena	Arquiteto	
Não indígena	Arquiteta	

Entre os métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa, elenquei a realização de diálogos com grupos focais compostos por integrantes da comunidade indígena escolhida para o estudo, considerando a representatividade social e a relação desses sujeitos com o objeto da discussão (GONDIM, 2003; MINAYO, 2015). Para o desenvolvimento dos diálogos com grupos focais, utilizei estratégias de pesquisa voltadas à investigação das relações pessoa-ambiente (ELALI, 1997; GUNTHER; ELALI; PINHEIRO, 2004), especificamente aquelas voltadas para a compreensão de atitudes, preferências e expectativas, com a utilização de imagens para análise e/ou seleção, confecção de mapas (individuais e coletivos), desenhos, entre outros meios para facilitar o diálogo.

Ao perceber que as atividades escolares expandem-se para além dos limites da arquitetura escolar, propus à coordenadora da Escola Itaty a realização de um grupo focal com professores guarani, para identificarem, sobre fotos de satélite do Território Indígena de Morro dos Cavalos, em diferentes escalas, os lugares de aprendizagem utilizados nas atividades escolares. Foram sobrepostas folhas de papel vegetal, onde ficaram registradas as informações sobre os caminhos e as trilhas, a vegetação, as pessoas, o uso dos espaços e sua relação com as atividades escolares e a conexão entre eles – no território e na história. Os professores também contaram histórias sobre a ocupação da aldeia, como era a ‘aldeia antiga’,

e desenharam mapas contando como era utilizado o território pelas famílias antes e depois da construção da escola. Essa atividade permitiu identificar claramente como as intervenções arquitetônicas e de infraestrutura alteraram significativamente a ocupação e organização espacial das famílias. Também possibilitou conhecer de que forma ocorreu a apropriação da comunidade com relação aos ambientes da escola e a integração com outros lugares de aprendizagem. Sendo assim, o grupo focal auxiliou a responder as perguntas da pesquisa.

O grupo focal aconteceu durante o dia 09 de junho de 2017. Fui acompanhada pela educadora de Artes Visuais Suélen Avelleda<sup>34</sup>, que colaborou na organização das atividades. Iniciamos as atividades pela manhã, no Centro Multicultural Tatendy Rupa. A coordenadora da escola sugeriu a realização de um dia inteiro de atividades, incluindo o almoço, então levei alimentos e materiais para a produção dos mapas. Estava chovendo nesse dia, o que pode ter dificultado a participação de alguns professores. Além disso, estava marcada também uma reunião com as lideranças durante a tarde. Seis professores compareceram na realização do grupo focal, mas nem todos participaram ativamente. Alguns estavam mais à vontade, para conversar e desenhar. Expliquei inicialmente o objetivo da atividade, conforme tinha sido planejada juntamente com a coordenadora pedagógica da escola. No planejamento, o objetivo principal era identificar na TI os lugares de aprendizagem utilizados nas atividades escolares. Eu tinha feito uma listagem inicial de atividades realizadas pela escola, a partir das páginas do Facebook da escola e de alguns professores (uma ferramenta enriquecedora para a pesquisa, pois por meio delas eu podia estar sempre atualizada sobre os acontecimentos da aldeia). Uma professora guarani resumiu bem minha longa explicação: “Entendi, é para mostrar no mapa os lugares que a gente usa para a escola”. Depois procurei deixar os professores à vontade, para que conversassem e observassem as fotos de satélite. A coordenadora teve um papel importante na organização do trabalho e nas conversas (literalmente) **sobre** as fotos de satélite.

Quando foram retomadas as atividades na escola, com a nova diretora, ao final de junho de 2017, tive a oportunidade de participar em dois dias nos quais foram realizadas atividades intensivas para possibilitar o fechamento do bimestre letivo. A comunidade escolar tinha decidido realizar atividades práticas, percorrendo as trilhas que foram indicadas nos

---

<sup>34</sup> Suélen Avelleda não é indígena, cursa licenciatura em Artes Visuais na Uniasselvi e estava realizando estágio na Escola Itaty.

mapas pelos professores durante o grupo focal e fui convidada a participar. Dessa forma, tive a oportunidade de percorrer alguns dos lugares indicados por eles sobre as fotos de satélite e, ao mesmo tempo, vivenciar momentos de aprendizagem pela experiência – caminhar percebendo os lugares, os elementos que compõe a mata, a forma adequada de se comportar no trajeto, os conhecimentos e histórias compartilhados a cada passo. As trilhas foram registradas no aplicativo WIKILOOC, por sugestão da coordenadora.

No dia seguinte, os professores e alunos registraram em desenhos, os lugares de aprendizagem que mais gostavam, considerando que as atividades escolares podem acontecer em toda TI. Essa atividade foi conduzida por Suélen Avelleda, que solicitou às crianças e jovens: “Desenhem o que mais gostam da escola, mas a escola como a aldeia inteira, porque vocês aprendem em muitos lugares da aldeia”. Os professores resolveram desenhar alguns dos lugares que tinham indicado nos mapas do grupo focal anterior. Ao final da atividade, mostrei e entreguei para eles os mapas que eu editei sobre as fotos de satélite, a partir dos desenhos e histórias contadas no primeiro grupo focal. Os professores gostaram muito e ficaram interessados em saber como fazer aquele tipo de mapas, que programas usar no computador, pois são ferramentas importantes para eles. Os dados produzidos nos grupos focais são apresentados ao longo do Capítulo 5.

Considero que na abertura e na disponibilidade dos professores em participarem da atividade devem ser considerados outros compromissos assumidos por alguns deles, que também são lideranças na aldeia (cacique, vice-cacique, representantes de comissões), as relações políticas e sociais entre eles, a escolha do local para a realização da atividade (que foi definida entre os professores) e também fatores mais sutis, que podem ser identificados como timidez, mas também estão relacionados ao modo de ser Guarani, em sua economia da palavra - a palavra como sagrada (CADOGAN, 1997; CLASTRES, 1993).

Sobre os fatores limitadores para o desenvolvimento dessa pesquisa, considero que as diferentes formas de uso e administração do tempo podem ser um limitador, uma vez que em comunidades tradicionais, como no caso dos Guarani, tais fatores estão relacionados à sua visão de mundo. O desenrolar de um assunto pode não ser imediato, dependendo de mais tempo de permanência e contatos mais frequentes com os interlocutores. Melo (2014) fala do silêncio vivenciado em seus diálogos com os Guarani em busca de compreender os modos necessários para adquirir conhecimentos junto deles e por eles. Ela destaca o tempo

do corpo e no corpo, pelo respeito ao ritmo corporal, que estabelece momentos adequados para as conversas.

Outro fator que está relacionado ao tempo é a necessidade de ser aceita pelo grupo, estabelecendo uma relação de confiança, algo que não se desenvolve com poucas visitas iniciais (ZANIN, 2006). Melo (2014) descreve como foi testada por seus interlocutores no início de sua pesquisa, pois queriam ver se ela iria desistir ou continuar. A aceitação interna refere-se à confiança a ser estabelecida entre pesquisadora e comunidade, e se desenvolve ao longo do tempo e na troca de favores. Quanto mais visitas são realizadas à determinada comunidade, maior a confiança entre o pesquisador e os entrevistados, e mais profundo se torna o diálogo estabelecido. Nesse sentido, é importante ressaltar a inserção e experiências anteriores junto a comunidades Guarani, iniciadas em 2004, o que facilita a continuidade do diálogo.

Ao iniciar a etapa exploratória, que considero ter acontecido em 2014, em minhas reaproximações junto aos Guarani antes mesmo de iniciar a escrita do projeto de tese, senti a dificuldade de novamente ser uma desconhecida, por transitar em outras e diferentes aldeias, e demorei até reencontrar interlocutores que pudessem restabelecer um elo de confiança com o período anterior. Mas no momento em que isso ocorreu, minha aceitação foi facilitada. Importante destacar que essa abertura das comunidades também ocorre ao identificarem a relação do pesquisador com outros pesquisadores já conhecidos e aceitos por eles. Em Mato Preto e Guabiroba tive a facilidade de ir a campo com antropólogos, colegas da UFFS. Já no Morro dos Cavalos, distante de meu ambiente de trabalho e das redes sociais já estabelecidas, foi onde a identificação de conhecidos guarani possibilitou meu acolhimento.

Outro fator limitador é a dificuldade de contato com as pessoas idosas, mulheres e crianças, por algumas falarem somente a língua Guarani. Esse limitante pode ser superado com o auxílio de intérpretes – pessoas mais jovens ligadas aos entrevistados por laços de parentesco, com a possibilidade das entrevistas serem realizadas com mais de uma pessoa ao mesmo tempo, facilitado, inclusive, pela realização de diálogos em grupos focais. A facilitação de um intérprete ocorreu de forma espontânea, durante as falas dos *xeramõi* (anciões), no encontro geral dos Guarani, da Ação Saberes Indígenas na Escola, ocorrido em Major Gercino, em dezembro de 2016 e no Seminário Yvy Rupa: Cartografia Digital do Território Guarani, aconteceu no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH/UFSC), em Florianópolis, em 14 de outubro de 2016.

Destaco, como ponto positivo, a confiança estabelecida pelas parcerias com as universidades, na busca de soluções junto às comunidades, sendo capaz de ouvi-los e defender seus direitos. Ainda em 2006, ouvi no Rio Grande do Sul que os Guarani “sonham com a universidade” e, desta forma, ficam abertos a colaborar com as pesquisas, acreditando que deste contato possam surgir – e têm surgido – efeitos positivos para as comunidades (ZANIN, 2006). Percebo que em Santa Catarina a postura dos Guarani é semelhante, principalmente reforçada pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.





Figura 7: Vista parcial da TI Xaçecó, com EIEF Cacique Vanhkrê no alto, à esquerda.  
Fonte: Flickr de MMarcelo (2008)

### **A escola como um lugar de identificação**

Na paisagem da aldeia,  
entre as casas e a mata de araucárias  
a escola se destaca  
como uma intervenção arquitetônica,  
uma imagem simbólica  
e contemporânea,  
que traduz a interculturalidade

## PARTE UM: intervenções de arquitetura escolar e educação indígena

Nessa parte serão apresentados os referenciais teóricos que auxiliam na compreensão do tema e do objeto de pesquisa: intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas, com enfoque nos ambientes onde se realizam as atividades escolares. O primeiro capítulo é composto pela reflexão acerca das intervenções arquitetônicas realizadas em comunidades indígenas e os impactos que podem surgir com a inserção de novas edificações e alterações na organização socioespacial dos assentamentos. Discuto o processo de projeto, com enfoque na participação dos indígenas, apresentando exemplos de estratégias utilizadas para o desenvolvimento de alguns projetos.

No segundo capítulo, o enfoque é direcionado para a educação indígena e a presença de escolas nas aldeias. Inicialmente, apresento um breve histórico da inserção de escolas junto a povos indígenas brasileiros, somadas aos avanços e conquistas desses povos para o reconhecimento e respeito ao seu modo de vida e de educar. Busco esclarecer diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena, enfocando em contextos de aprendizagem específicos. Ao final do capítulo, apresento reflexões sobre o lugar da escola nas aldeias, exemplificando o contexto dinâmico, singular e diversificado de cada povo e de cada comunidade indígena.

No terceiro capítulo dessa primeira parte, parto para a discussão da arquitetura escolar desenvolvida para povos indígenas. Inicio o capítulo com uma breve introdução histórica sobre a arquitetura escolar pública no Brasil, seus significados e repercussões pedagógicas que permanecem associados à cultura escolar, considerando o uso e organização dos tempos e espaços educativos. Questiono como essas características ingressam nas aldeias e, principalmente, como está prevista a concepção da arquitetura escolar para povos indígenas. Trago, então, esclarecimentos sobre os diálogos oficiais com os movimentos indígenas e indigenistas, nos quais foram sendo definidas as possibilidades de participação das comunidades na definição do desenho e na construção de suas escolas. Ao final do capítulo e como fechamento dessa primeira parte da tese, apresento exemplos de escolas cujos projetos arquitetônicos foram desenvolvidos com a participação de representantes indígenas. Procuro trazer como ocorreu a participação, como foi o posicionamento dos arquitetos e da equipe de projeto, como foi viabilizada financeiramente a obra, enfim, qual foi o contexto de cada intervenção arquitetônica para as escolas apresentadas, atentando para as dimensões que as condicionaram (elencadas no primeiro capítulo). Considero que essas escolas,

desenvolvidas junto com suas comunidades, podem ser tidas como lugares de identificação, expressando representações simbólicas.



Figura 8: Casa Tatu, Tekoa Anhetengua, Lomba do Pinheiro, Porto Alegre/RS.  
Foto: Nauíra Zanardo Zanin (2010).

## 1 INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS: arquitetura para/com povos indígenas

Para iniciar, gostaria de tecer algumas considerações sobre o termo intervenções arquitetônicas – esclarecendo que estou me referindo à sua presença em territórios tradicionais de povos indígenas. Utilizo o termo intervenção, por se referir ao ato de intervir, à interferência, podendo estar relacionado à ação do governo federal em unidades menores da federação (LAROUSSE, 1992). Intervir também pode significar interpor autoridade, mediar uma situação. Portanto, considero intervenções arquitetônicas as obras executadas em territórios indígenas, com atuação de agentes externos. Como esclareço na Introdução, geralmente as intervenções não se caracterizam exclusivamente como uma ação externa dentro de uma aldeia, pois diversos representantes das comunidades também podem ter participação no processo.

As intervenções arquitetônicas visam suprir necessidades construtivas e são decorrentes de diferentes fatores. O primeiro a considerar é a situação de algumas terras destinadas às populações indígenas ou por elas ocupadas, que devido à exploração intensiva decorrente da ocupação do território nacional iniciada no processo de

colonização, não apresentam os recursos necessários à construção, ao artesanato ou às atividades básicas de subsistência. Somado a isso, o contato com a sociedade nacional e a busca pelo respeito aos direitos constitucionais de saúde, educação, moradia, entre outros, gera novas atividades dentro das aldeias, com a necessidade de serem construídos postos de saúde, escolas, instalações sanitárias, infraestrutura de tratamento e abastecimento de água, distribuição de energia etc. Geralmente, observa-se a tendência de serem executados projetos padronizados, racionais e econômicos para resolver essas demandas. No Rio Grande do Sul, bem como em outros estados do país, podem ser observadas intervenções que se repetem em territórios de diferentes povos indígenas, sem considerar as especificidades culturais e as características do contexto local e regional, como, por exemplo, a adequação ao clima, que está relacionada à qualidade do ambiente construído.

Algo importante a considerar em intervenções arquitetônicas relaciona-se ao fato de os povos indígenas serem chamados genericamente como 'índios' (BERGAMASCHI, 2005). Apesar da união na luta do movimento indígena pelo reconhecimento de seus direitos, é importante frisar que isso não significa que todos os povos indígenas possam ser considerados um grupo único, homogêneo. Ao contrário, é assegurada e reconhecida a diversidade cultural e étnica. João Pacheco de Oliveira (1996, p.32) esclarece que "o índio' não é uma unidade cultural, mas uma identidade legal acionada para obter o reconhecimento de direitos específicos". O termo é uma categoria jurídica que representa a bandeira de uma luta comum. Além disso, cada grupo tem sua autodenominação e suas especificidades.

No Brasil, são historicamente recorrentes intervenções arquitetônicas que desconsideram a cultura e modo de vida das populações indígenas, interferem em suas formas de organização social e ambiental e acabam prejudicando suas atividades cotidianas. As intervenções arquitetônicas e de infraestrutura também podem alterar o modo de vida da comunidade, interferir nas relações sociais e políticas, nas suas configurações espaciais e aumentar a dependência da sociedade envolvente. Carvalho (2013) chega a questionar se as intervenções habitacionais em comunidades tradicionais do Pará são uma solução ou um problema, gerado por uma intenção de promoção política.

Rapoport (1983) considera os elementos centrais do contexto cultural como fatores definidores da solução para o problema de projeto arquitetônico e urbanístico. Por sua vez, os fatores modificadores da

intervenção seriam os condicionantes para a implementação, incluindo o contexto político, econômico, a escolha da estrutura, dos materiais, do lugar, entre outros. Compreendo que Rapoport (1983) pondera que os fatores modificadores deveriam ser secundários para a solução, enquanto que deveriam ser priorizados os fatores definidores do contexto cultural. Porém, apesar do autor considerar esses fatores como secundários, eles podem ser significativamente atuantes na solução final de uma intervenção, como será analisado no caso da Escola Itaty.

Intervenções na configuração espacial de uma comunidade podem prejudicar a relação social e produtiva, especialmente quando realizam alterações na distribuição socioespacial. Costa e Malhano (1987) citam o caso da aldeia Hawaló (Karajá), na qual a presença da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) alterou significativamente as formas de ocupação do espaço, reunindo as lideranças próximas ao posto e desconfigurando a antiga distribuição, onde as lideranças não residiam em posições destacadas, mas justificadas pelas relações de parentesco.

Sílvio Coelho dos Santos (1975) relata que as iniciativas de assistência agrícola alteravam a relação dos indígenas com sua área de cultivo, alocando novas habitações de modo a configurar vilas que se assemelhavam aos precários núcleos habitacionais das periferias urbanas, eficientes apenas para o controle das atividades dos indígenas pelo agente administrativo do posto. O autor retrata uma realidade da década de 1970, anterior à CF-88 (BRASIL, 1988), quando o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) objetivava integrar as comunidades indígenas à sociedade nacional. Nesse contexto, foram utilizadas estratégias de controle aplicadas por meio de novas configurações espaciais das habitações inseridas em comunidades indígenas. Contudo, o autor apresenta uma solução adotada pelos indígenas para conseguirem manter minimamente alguns valores tradicionais: a utilização de dois tipos de residência, uma localizada na vila e outra localizada junto à área de cultivo. A segunda casa era construída com palha ou pau a pique, onde o fogo podia ser feito no chão, oferecendo, segundo o autor, diversas vantagens frente às casas da vila, que muitas vezes acabavam ficando desocupadas. Esse exemplo também demonstra a capacidade de resiliências dessas comunidades, as “táticas de sobrevivência, permanência e reinvenção” (ZANIN, 2016, p.11).

Em Zanin (2006) é apresentada uma estratégia de resistência semelhante, ao observar a permanência das moradias autóctones em comunidades indígenas Mbyá Guarani do Rio Grande do Sul que receberam habitações construídas por iniciativa governamental. Nesse caso, os indígenas justificaram a permanência das construções autóctones

devido à representatividade simbólico-cultural das mesmas. Outra justificativa identificada foi a sustentabilidade cultural e espiritual relacionada à vivência das tradições possibilitada por essas construções – considerando todo o processo construtivo e as relações sociais e econômicas que ele promove, a utilização de materiais carregados de simbologias relacionadas à cosmologia e a própria utilização das construções, que permite a continuidade do modo de vida Mbyá Guarani.

Constato que intervenções são recorrentes em terras indígenas brasileiras. Em um encontro de comunidades indígenas, realizado em 2014 na Terra Indígena Nonoai<sup>35</sup>, o depoimento de um representante Kaingang relatava o ‘choque’ que sentiu ao retornar à sua comunidade<sup>36</sup>, depois de um tempo afastado, e constatar que as intervenções de habitação realizadas (por meio do Programa Minha Casa, Minha Vida<sup>37</sup>) transformaram a aldeia indígena em “bairro indígena”, ignorando e alterando as relações socioespaciais, culturais e ambientais existentes (figura 09). A configuração espacial das novas habitações promoveu uma aglomeração linear das famílias, devido à priorização de questões de infraestrutura, como acesso à água e à energia elétrica. O representante relatou que não houve um questionamento sobre o modo de vida da comunidade, sendo dada maior relevância à praticidade na implantação das novas habitações. Não foi dada oportunidade de participação da comunidade, que só foi procurada quando as decisões já haviam sido tomadas. Esse exemplo, entre outros, mostra a necessidade de discutir o que vem ocorrendo nas terras indígenas a partir de intervenções arquitetônicas, urbanísticas e paisagísticas, inclusive a relação com as redes de infraestrutura, que também induzem a configurações que alteram as formas próprias de organização.

---

<sup>35</sup> Trata-se do encontro chamado “O Grito da Floresta”, promovido pelo Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI) juntamente à Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos (SJDH), realizado entre os dias 22 e 25 de Setembro de 2014 na aldeia Guarani Ka’a Guy Poty (Flor da Mata), localizada no município de Planalto, Rio Grande do Sul. O tema principal de discussão do evento girava em torno da sustentabilidade dos territórios indígenas, incluindo a questão do fim da tutela e a construção da autonomia, a demarcação das terras, direitos humanos, educação, entre outros.

<sup>36</sup> Terra indígena Votouro-Kandoia, Faxinalzinho, RS.

<sup>37</sup> Programa habitacional federal que desde 2011 contempla comunidades indígenas por meio do Programa Nacional de Habitação Rural . Para mais detalhes, consultar Carvalho (2013).

Figura 9: Foto de satélite com intervenção habitacional linear na TI Votouro.



Fonte: editado de Google Maps (2017) por Nauíra Z. Zanin

Observo que existe a demanda por projetos arquitetônicos e de infraestrutura para povos indígenas, mas os referenciais voltados às intervenções habitacionais ressaltam a insatisfação das necessidades específicas de cada comunidade devido à utilização de projetos padronizados, que em alguns casos também não consideram formas próprias de organização espacial (ZANIN, 2006; CARRINHO, 2010; CARVALHO & CHAVES, 2011). Frequentemente, a demanda habitacional é vista com urgência pelas políticas públicas e soluções são dadas sem o tempo adequado para considerar as consequências das intervenções. Somado a isso, a concepção de tempo em comunidades indígenas e tradicionais não corresponde ao tempo dos órgãos oficiais, ou dos profissionais encarregados pelo desenvolvimento do projeto, bem como outras questões específicas relacionadas à visão de mundo de cada etnia, seu modo de vida e relações socioambientais, culturais e espaciais, que acabam, nesses processos, sendo desconsideradas ou consideradas superficialmente.

Grande parte das intervenções arquitetônicas realizadas em agrupamentos indígenas no Brasil é decorrente de programas governamentais de habitação, saneamento e educação. A recente duplicação de rodovias no sul do Brasil (BR-101, BR-116, BR-386) oportuniza, por medidas de compensação ambiental, a melhoria da qualidade de vida de populações indígenas, considerando que ainda

existem muitas comunidades que vivem de maneira precária, nas margens das rodovias, sem a mínima segurança, qualidade ambiental ou garantia de seus direitos constitucionais (GOBBI; ZANIN; COSSIO, 2010). A duplicação das rodovias ‘toca na ferida’ da “invisibilidade” (SOUZA, 1998) dessas comunidades, uma vez que se torna necessário atender suas necessidades de acesso e permanência em terras tradicionais e adequadas, bem como seu direito a moradia, saúde, educação, e garantia de meios para manterem seu pleno viver.

O referencial teórico norte-americano apresenta as décadas de 1960 e 1970 como o período em que surgiram as preocupações referentes à participação das populações indígenas em processos de intervenção que ocorriam nos lugares em que viviam, em decorrência de uma postura mais afirmativa dos povos indígenas nas lutas por seus direitos (MALNAR & VODVARKA, 2013; KRINSKY, 1996). No Brasil, também foi nesse período que os movimentos indígenas se organizaram, culminando com sua participação histórica na Constituinte de 1988, que assegurou o direito de serem indígenas e permanecerem como tal, tendo respeitados e reconhecidos seus territórios, línguas, tradições, modos de vida e de educar (BRASIL, 1988). Uma nova postura por parte de profissionais de arquitetura, trabalhando conjuntamente com cientistas sociais, preocupados com as relações das pessoas com os ambientes construídos e as possíveis interferências dos ambientes no comportamento, na identidade e na memória, também contribuiu para ampliar a participação das pessoas no processo de projeto arquitetônico (RIVLIN, 2003; RAPOPORT, 1983).

Carol Krinsky (1996) relata que a arquitetura inserida em comunidades nativas norte americanas, por muito tempo, teve o papel de suprimir as especificidades culturais, considerando que em algum momento todas as etnias nativas seriam “assimiladas” e integradas à sociedade envolvente. Assim como no Brasil, inicialmente os indígenas norte americanos sofreram com o controle de suas vidas sociais, com rupturas culturais, alteração de seus padrões de configuração espacial habituais, entre outros. Contudo, muitos aspectos da cultura nativa mantiveram-se, apesar de mudanças superficiais terem ocorrido no processo.

Malnar e Vodvarka (2013, p.4) ressaltam algumas diferenças no modo de valorização dos lugares e das construções entre os nativos americanos e os novos americanos colonizadores. Entre essas diferenças está a posse e delimitação privada da terra, que para os ameríndios era de uso comum e, portanto, com limites que não eram rígidos. Outro aspecto

eram os monumentos fixos, que transmitem símbolos na cultura ocidental, enquanto que, nas culturas nativas, os lugares eram considerados sagrados. Quanto às moradias indígenas, os autores consideram que com frequência eram mais complexas e confortáveis do que as cabanas de madeira dos colonos. Mas apesar de terem uma estética diferente, a “aura de **impermanência** dessas construções” provavelmente era vista como a maior ofensa. E com urgência foi sendo historicamente substituída pelos agentes governamentais por casas retangulares de madeira aplainada.

Krinsky (1996) apresenta, por meio da arquitetura inserida em agrupamentos indígenas norte-americanos, o fortalecimento das tradições culturais nativas ocorrido a partir da década de sessenta naquele país. A nova arquitetura inserida em comunidades indígenas da América do Norte apresenta melhoras significativas de qualidade e representatividade, incluindo a participação das comunidades e contando, em alguns casos, com arquitetos nativos (MALNAR & VODVARKA, 2013).

Segundo Malnar e Vodvarka (2013), as sociedades representam suas crenças e valores culturais na forma construída, de modo que a arquitetura reflete simbolicamente, sensorialmente e significativamente a cultura que representa. Isso significa que as arquiteturas nativas possuem características adequadas ao meio e à cultura em que se inserem, e que devem ser consideradas como referência. Somado a isso, é necessário considerar que as culturas não são estáticas, mas recriam-se dinamicamente de acordo com as mudanças no contexto. O contato intercultural é uma constante, possibilitando trocas, mudanças e inovações (VIDAL; SILVA, 1995).

Apoiados em antropólogos culturais, Malnar e Vodvarka (2013) expressam a necessidade de que nossas modalidades sensoriais sejam conscientemente e indefinidamente dilatadas, ampliadas, combinadas de outras formas, para podermos encontrar sentido em como a vida é experienciada em outras culturas. Além disso, precisamos de uma compreensão mais ampla das práticas sociais de outras culturas, para que seja possível projetar para suas necessidades. Os autores não estão sugerindo que essa nostalgia cultural embasada em visões históricas talvez já inexistentes seja uma base suficiente para embasar conceitos de projeto, pois muitas demandas funcionais e tecnológicas contemporâneas sobrepõem-se às estruturas tradicionais de tal forma que essas podem se tornar inadequadas. Os paradigmas pensados atemporais podem precisar de alterações se forem sobreviver de alguma forma. Por outro lado, edificações simplesmente construídas à maneira ocidental podem parecer

desumanizadoras e necessitar de adaptações físicas e sociais posteriormente (MALNAR; VODVARKA, 2013).

Contudo, Malnar e Vodvarka (2013, p.4) trazem boas notícias sobre o cenário norte americano, onde arquitetos estão projetando para e com pessoas que ainda estão vivendo mais ou menos em suas terras tradicionais, às quais se referem como povos das Primeiras Nações ou Americanos Nativos:

Esses são projetistas – alguns Americanos Nativos, outros não – que priorizaram escutar seus clientes, incorporar suas crenças, e respeitar suas tradições, frequentemente com contribuições diretas de conselheiros tribais. Isso envolveu necessariamente a suspensão do ego e das certezas costumeiras nos processos de projeto ocidentais e a aplicação de padrões alternativos de medida para definir o sucesso do projeto. No melhor sentido, aumentou-se a participação das pessoas que seriam afetadas pelo desenvolvimento do projeto, e nós saudamos os arquitetos que estão se engajando nesse tipo de processo.

Para Malnar e Vodvarka (2013), a arquitetura deve considerar o social, o político e o espiritual. A arquitetura pode ser considerada a atividade mais inclusiva em que os humanos se envolvam. Independente do tipo de edifício e do local, os autores perceberam um grande orgulho pelo resultado por parte dos arquitetos e das comunidades que visitaram, nos Estados Unidos e no Canadá.

Amos Rapoport (1983), ao estudar a relação das pessoas com o ambiente, revela preocupações com as mudanças culturais provocadas pelas inovações nos ambientes construídos. Mesmo considerando a dinamicidade das culturas, questiona as mudanças rápidas e drásticas, decorrentes de intervenções arquitetônicas que não dialogam com as comunidades. O autor considera fundamental o trabalho de pesquisa social anterior à intervenção, para que sejam conhecidas as especificidades culturais e os elementos centrais que precisam permanecer para respeitar o modo de vida das pessoas, ainda que no processo sejam transformados e reinventados pela própria comunidade. Rapoport considera ainda que se as variáveis culturais são centrais no projeto, o projeto é altamente específico e então, provavelmente, será impossível generalizar a solução.

Mas para fazer esse tipo de projeto, é necessário interagir com as pessoas diretamente interessadas (aquelas que em arquitetura chamamos de usuários dos ambientes construídos). E como se pode imaginar, um projeto com o envolvimento direto dos usuários pode ser muito mais trabalhoso e demorado. Contudo, certamente as soluções não serão ‘pasteurizadas’, como acontece com projetos padronizados, que embora favoreçam a agilidade do processo, não permitem alterações ou adequações significativas.

Krinsky (1996, p.180, tradução minha) considera que soluções padronizadas impostas, externas à comunidade, raramente atingem seus objetivos, porque os usuários não adotam os resultados como seus: “‘Imposição’ (por coerção ou por suborno benevolente na forma de uma casa gratuita), é a palavra chave aqui, porque os indígenas deveriam ser tão livres quanto qualquer outro povo para aceitar um padrão predeterminado, caso eles o considerem adequado”.

A partir do estudo dos referenciais mencionados nesse capítulo, considero que existem muitas dimensões que condicionam as intervenções em seus limites e possibilidades:

- a) **Dimensão econômica:** além dos recursos financeiros para realizar a intervenção, nessa dimensão enquadra-se toda a relação da intervenção com a economia em que se insere, inclusive sendo a própria gestão da intervenção geradora de benefícios ou de prejuízos, tanto internamente na comunidade quanto na sociedade do entorno. Dependendo da fonte da matéria prima escolhida, da forma e origem dos serviços e da mão de obra contratada, entre outros fatores, poderá ser enriquecido, tanto o entorno imediato, quanto a própria comunidade. No caso de trazer benefícios internos e para o entorno imediato, nessa dimensão, a intervenção pode ser considerada benéfica, inclusive para as relações interculturais.
- b) **Dimensão política governamental:** essa dimensão refere-se à viabilização dos direitos legais por meio de programas de governo. Ao entrar na pauta do governo, uma intervenção poderá ser favorecida e facilitada. Por outro lado, ao ser viabilizada, também poderá tornar-se alvo de promoção política, expondo a imagem da comunidade. Essa dimensão é delicada, pois geralmente depende dela a viabilização da intervenção, que fica atrelada à vontade política. É importante considerar ainda, que tal vontade pode direcionar os rumos da intervenção, alterando a solução

final. Geralmente, no processo de projeto, a dimensão política está relacionada ao cliente (contratante).

- c) **Dimensão política local:** essa dimensão está relacionada à articulação interna da comunidade que receberá a intervenção (futuros usuários). Qualquer intervenção dependerá de uma articulação com as lideranças ou representantes da comunidade, dependendo de sua forma de organização. Mesmo pequenas intervenções que beneficiam a comunidade podem gerar conflitos ou desacertos e é nesse sentido que a escolha do termo 'intervenção' explicita-se, pois geralmente provoca a estrutura social e política das comunidades. Alguns coletivos trabalham a tomada de decisão por meio de consenso, outros podem decidir pela maioria, em alguns casos, pessoas ou famílias insatisfeitas podem decidir mudar para outra aldeia, alterando a configuração social da comunidade.
- d) **Dimensão sociocultural:** talvez essa seja a dimensão mais relevante para que a intervenção seja bem recebida. Ela compreende aspectos culturais e cosmológicos, valores e elementos que contem significado e que precisam constar no projeto. Está relacionada ao modo de vida, aos aspectos que não querem que se modifiquem ou que se percam. É uma dimensão relacionada também à imagem da intervenção, que poderá auxiliar na identificação, tanto internamente, favorecendo a apropriação, quanto para a sociedade do entorno, contemplando a imagem que querem transmitir.
- e) **Dimensão intercultural:** essa dimensão se refere à percepção dos não indígenas com relação à intervenção. Uma intervenção pode agregar valor ao entorno, tornando-o mais agradável, mais seguro, ou facilitando a identificação da comunidade. Porém essa dimensão também integra as críticas da sociedade do entorno, que podem ter sido direta ou indiretamente prejudicadas, ou que não desejam ver a imagem do lugar em que vivem (cidade, estado), vinculadas a um povo indígena. Por isso é importante que a intervenção preveja meios de minimizar transtornos para a vizinhança, estabelecendo relações amigáveis.
- f) **Dimensão técnica:** essa dimensão se refere às condicionantes técnicas da intervenção, como: a postura dos profissionais de arquitetura, engenharia, ou outras áreas que irão atuar junto à comunidade (relação interpessoal, vícios da profissão, desejo de imagem autoral da obra); normas técnicas, códigos de obras e

planos diretores, que podem não contemplar especificidades dos povos indígenas; desenho arquitetônico que contemple a funcionalidade e configurações segundo preceitos da comunidade.

- g) **Dimensão colaborativa:** essa dimensão refere-se à possibilidade de integrar, nos processos que viabilizam a intervenção, as populações diretamente interessadas. Elas podem participar desde as definições iniciais - o que fazer, porque fazer, onde fazer – contribuindo para direcionar a melhor utilização do recurso público. É fundamental sua participação na escolha do lugar ou da distribuição de lugares, no caso de ser um projeto mais amplo. No processo de projeto arquitetônico, especialmente na etapa de levantamento do programa de necessidades, a colaboração é imprescindível. Mas considero ideal que colaborem o mais amplamente possível ao longo do processo de projeto, podendo participar também da execução da obra, de acordo com o interesse e abertura para tal. Por fim, a integração culmina com a apropriação da intervenção pelas pessoas, etapa que permite que sejam observadas as formas de uso, a adequação e a satisfação com relação ao resultado final.

Das dimensões supracitadas, destaco aquela com a qual tenho maior interesse investigativo no momento: a dimensão colaborativa. A seguir, aprofundarei alguns aspectos relativos ao processo de projeto junto a grupos indígenas, apresentando exemplos que estarão relacionados com várias dessas dimensões, mas que retratam possibilidades de participação dos indígenas ao longo do processo.

### **1.1 Processos de projeto arquitetônico junto a povos indígenas**

Ao falar de intervenções de arquitetura realizadas em terras indígenas, pressuponho o desenvolvimento de um projeto de arquitetura que orientará a intervenção. Considero como intervenção toda ação realizada para a implementação da obra de arquitetura e as consequências decorrentes dessa construção, ao longo da vida útil da edificação. Nesse sentido, tanto a intervenção arquitetônica quanto o projeto de arquitetura se desenvolvem ao longo do tempo, mas o tempo do processo de projeto é menor e está dentro do tempo da intervenção. Alguns autores, como Kowaltowski (2011), consideram que o processo de projeto arquitetônico deve incluir as etapas de avaliação do uso, e, nesse sentido, há uma

sobreposição, uma certa equivalência temporal. O que distingue a intervenção do processo de projeto arquitetônico seriam, então, as dimensões citadas acima, que condicionam o projeto, mas não são (todas) consequências dele.

Na Introdução argumentei sobre a arquitetura como uma criação de lugares de identificação, lugares que possibilitam a realização de atividades, mas também são o cenário para o desenrolar da vida. Embora alguns autores, como Unwin (2013) vejam a arquitetura com algo mais amplo, chamando de arquitetura inclusive o que é popular - construções criadas sem a presença de um arquiteto (com o que eu concordo) - outros autores são mais restritivos quanto ao uso do termo.

Ao tentarem responder por que os arquitetos que atuam em agências governamentais trataram com desdém as tradições construtivas indígenas, Malnar e Vodvarka (2013, p.3, tradução minha) elencaram que um dos fatores pode ser a falta de empatia cultural, dada pela distinção étnica e de classe entre projetista e usuário/cliente. Outro fator está assentado justamente na exaltação da teoria arquitetônica ocidental, desvalorizando as normas construtivas indígenas no nível ideológico: “Historicamente, surgiu um corpo de teorias arquitetônicas no ocidente, embasadas na separação clara entre a alta arquitetura e o vernacular comum”. Essa postura relacionava a alta arquitetura com inspiração artística articulada com proposições teóricas, enquanto que a arquitetura vernácula seria uma resposta mais ou menos óbvia aos costumes, clima, materiais, com pouca validade estética. Por isso a arquitetura vernácula teria ficado vinculada aos livros de antropologia.

Eduardo Castells (2012, p.19) apresenta a arquitetura como “o processo de ‘elaborar e materializar projetos’”, vinculado à formação específica de arquitetura. Sob esse ponto de vista, a arquitetura é a realização material do trabalho do arquiteto. Aqui estarei falando sobre intervenções realizadas em terras indígenas, e como acontece a atuação e inter-relação do trabalho do arquiteto com a comunidade. Então minha intenção é justamente refletir sobre esse trabalho (que pode ser participativo), chamado de processo de projeto arquitetônico.

Tratarei aqui do processo como os lugares (arquitetônicos) são criados, a partir de necessidades – ou de um ‘problema’. A arquitetura como processo sugere um caminho, que parte de um problema, de uma demanda, que precisa ser claramente definida, caracterizada e mensurada, mas que está sujeita às dimensões que se interpõem como limites e possibilidades, mencionadas anteriormente. O que acontece no meio desse caminho, até que se alcance o resultado final? A obra acabada,

sendo utilizada, será mesmo o final do caminho? Quem poderá dizer que os objetivos foram alcançados? Essas são questões que pretendo discutir agora.

O processo de projeto arquitetônico pode ser considerado esse caminho, que inicia no momento em que o arquiteto é chamado para conversar (pois, desde então, o arquiteto já começa a trabalhar as inquietações projetuais provocadas pelo chamado) e culmina com a avaliação da obra dada pelo uso. Essa avaliação pode ocorrer de muitas formas desde uma avaliação formal, como as avaliações pós-ocupação (APO), ou pode ser informal, a partir de relatos, conversas e observações do próprio arquiteto e dos usuários. Reformas também revelam avaliações ou novas necessidades que provocam adaptações. Esse é o retorno que o arquiteto tem a partir de seu trabalho e que contribuirá para futuros projetos.

O estudo de caso da intervenção arquitetônica para a Escola Itaty pretende mostrar como aconteceu esse caminho. Como surgiu a ideia de fazer uma escola nova, quais foram as pessoas envolvidas, quais foram os condicionantes, como foram sendo tomadas as decisões, como se deu a participação da comunidade, e como, desde finalizada a construção, foram e vem sendo usados, transformados e apropriados os ambientes escolares.

Embora na prática o processo de projeto tenha uma dinamicidade própria, em decorrência de diversos fatores que se sobrepõe ao seu desenvolvimento, listo algumas etapas que podem auxiliar os leitores que não são arquitetos a compreenderem diferentes produtos que podem resultar desse processo:

- a) **Programa de necessidades:** é o momento inicial do projeto, no qual são conhecidos os condicionantes, como local (terreno, insolação, vegetação, clima, solo, pré-existências etc.), função (atividade para qual será destinado), usuário (pessoas que utilizarão os ambientes construídos), orçamento (recursos disponíveis), regulamentações (códigos normativos relacionados à função e aos aspectos construtivos), materialidade (opções de tipo estrutural, materiais etc.), entre outros.
- b) **Estudos preliminares:** lançamento do partido arquitetônico inicial, com o uso de esquemas, croquis e maquetes. É a etapa em que é definido o conceito do projeto.
- c) **Anteprojeto:** evolução dos estudos preliminares compreende maior definição com relação aos aspectos técnicos, dimensionamento dos ambientes e solução estética da forma. Ao final dessa etapa são encaminhados os projetos complementares

básicos (elétrico, hidrossanitário e estrutural, entre outros) para a aprovação do projeto nos órgãos competentes.

- d) **Projeto executivo:** projeto final para execução da obra. Inclui o detalhamento completo de todos os aspectos construtivos, especificação em memorial descritivo, orçamentação e cronograma da obra. Inclui também todos os projetos complementares finais (hidrossanitário, estrutural, elétrico, paisagístico, de mobiliário, entre outros).
- e) **Execução da obra:** compreende a coordenação das etapas de execução de acordo com o cronograma estabelecido e com as características do projeto. Essa etapa depende de fatores como a liberação de recursos, o clima, entre outros.
- f) **Avaliação do uso:** depois de entregue a obra, pode ser feita uma avaliação pelos usuários, pela equipe de projeto ou por outros. O usuário final sempre estará avaliando e percebendo suas impressões durante o uso, por isso interessa ouvi-lo para aprimorar os processos de projeto e as soluções arquitetônicas.

Contudo, essas etapas não são necessariamente sequenciais e estanques. Com frequência, podem ser necessários retornos às definições das etapas anteriores para adequação do projeto ou mesmo durante a obra. Castells (2012, p.25) considera que todas as etapas do processo de projeto necessitam de ‘análise’, ‘síntese’ e ‘avaliação’: “Ou seja, o processo não é rígido nem sequencial, visto que as soluções de projeto não ocorrem a partir de uma única análise inicial de todos os aspectos relevantes do problema”. **Por isso é delicado falar em método de projeto como algo pré-definido, especialmente em abordagens mais participativas**, como argumentarei na sequência. O autor coloca que uma maior definição no planejamento do trabalho do arquiteto “se mostra imprescindível unicamente na resolução de projetos de alta complexidade” (CASTELLS, 2012, p.19). A definição de métodos para os projetos de arquitetura é necessária em casos complexos, como hospitais, para possibilitar que os passos dados possam ser repetidos, em vista dos resultados alcançados.

Castells (2012, p.18) critica caminhos rígidos no processo de projeto, com uma sequência definida de tarefas, por não acreditar “em sua real pertinência e aplicabilidade para a projeção em Arquitetura”. O autor ressalta que **o processo de projeto é também um processo criativo e dinâmico**, no qual podem participar várias pessoas e, portanto, **a definição rígida de etapas ou tarefas pode ser desfavorável**. Listei a sequência acima para que os leitores que não são arquitetos possam compreender o que estou falando quando me refiro ao processo de

projeto arquitetônico. Mas existem outras formas possíveis de organizá-lo, podendo assumir uma característica mais dinâmica e fluida.

Castells (2012, p.22) apresenta duas visões antagônicas acerca dos métodos para projetar arquitetura, uma de base científica e outra de base artística. A primeira, com maior rigor metodológico, orientada para responder de forma lógica e funcional ao problema analisado em uma “tradução simples e direta”. A segunda, orientada à especificidade da atividade projetual e suas dimensões essenciais e sensíveis:

(...) na medida em que não se consiga entender adequadamente como os âmbitos construídos afetam nossas emoções, tanto individuais quanto sociais, e de como devemos nos esforçar para conseguir que esses âmbitos possam oferecer às pessoas alegria, identidade, sentimento de lugar e de pertencimento; vai ser difícil ter alguma possibilidade de distinguir Arquitetura de qualquer atividade corriqueira de construir (CASTELLS, 2012, p.23).

O autor critica a visão economicista de uma arquitetura voltada apenas ao mercado imobiliário, ao invés de ser pensada como “uma sensível arte social encarregada de responder por reais desejos e sentimentos humanos” (CASTELLS, 2012, p.23). Por fim, argumenta sobre a possibilidade e necessidade de confluência dessas duas visões na prática projetual.

Castells (2012) apresenta dois modelos básicos que conduzem os métodos de projeto de acordo com cada uma dessas visões. O modelo sistêmico é voltado à produtividade, e se distingue pela análise sistemática do problema para encontrar uma solução ideal para o mesmo. O modelo holístico considera que, uma vez que geralmente os problemas a serem enfrentados pelos arquitetos são mal definidos, o caminho encontrado pela maioria dos arquitetos é experimentar algumas alternativas de solução no início do processo, para depois, a partir do aprofundamento no problema, optar por uma que seja satisfatória para dar seguimento ao projeto, uma vez que não existe uma única solução definitiva para cada problema.

Ao abordar os métodos e modelos para o processo de projeto arquitetônico, Castells (2012) apresenta a crítica de alguns teóricos, quanto à modelagem sistêmica – sequência linear e rigidamente direcionada a uma solução ótima. Esse tipo de modelagem, utilizada mais

por engenheiros do que por arquitetos, busca, pela objetivação, tornar científico um processo que também faz parte do campo das artes. Castells apresenta a crítica de Rapoport (1971), que reconhece que mesmo na busca pela objetividade, inevitavelmente os processos de projeto arquitetônico sempre aplicam juízos de valor e seleção subjetiva de critérios de avaliação. Mesmo as análises objetivas estão embasadas em critérios oriundos de tradições culturais e sociais. Ademais, sequências lineares de projeto não representam a dinâmica dos processos criativos humanos. E conclui: **“segundo métodos podemos chegar a respostas logicamente consistentes, porém inúteis, já que o resultado final vai ter pouco a ver com indivíduos e sociedades reais”** (CASTELLS, 2012, p.62, grifo do autor).

Rapoport (1971) apresenta críticas sobre a excessiva preocupação com métodos de projeto, em detrimento à consideração de informações e conhecimentos, considerados relevantes para o resultado final do projeto. Critica o foco dado mais à forma do processo do que ao conteúdo do projeto: “Nesses termos, um método somente é melhor que outro (qualquer que seja) se produz um edifício ou um entorno melhor. O conceito ‘melhor’ implica um juízo de valor – melhor que outra coisa – e se relaciona tanto com os objetivos e valores, como com o conhecimento” (RAPOPORT, 1971, p.298, tradução minha). O próprio projeto implica em escolhas entre alternativas: da mesma forma que as pessoas escolhem o lugar onde querem viver, no processo de projeto também é necessário classificar os componentes que indicam a qualidade do entorno de acordo com uma ordem de importância (RAPOPORT, 2003).

O autor destaca a necessidade de serem considerados os feitos precedentes, tanto a experiência de outros projetos semelhantes, quanto o conhecimento presente na tradição do lugar, por representarem soluções encontradas e experimentadas na vida real (e não em condições controladas). O autor aponta para a necessidade de serem investigadas as relações das pessoas com os ambientes, antes de qualquer nova proposta: “É necessário ver como se organiza o espaço, quem o organiza e por que razões, e como a gente percebe e é afetada por uma organização determinada. Existe muito pouca informação disponível sobre estes temas muito complexos, que podem muito bem constituir uma de nossas maiores necessidades do momento” (RAPOPORT, 1971, p. 298, tradução minha).

Para Rapoport, uma suposição que está implícita na discussão sobre métodos é a de que o projetista é o criador da forma. O autor alerta que isso só é verdadeiro “até certo ponto, na maioria dos casos, pois há muitas limitações sociais, culturais, políticas, econômicas e de outros tipos –

escritas e não escritas – que limitam seu papel” (RAPOPORT, 1971, p. 299, tradução minha). Talvez as limitações institucionais e políticas sejam as principais a serem enfrentadas quando se tratam de intervenções arquitetônicas em terras indígenas.

Ao criticar a excessiva preocupação pelo aperfeiçoamento dos métodos de projeto, Rapoport direciona a questão para a qualidade do projeto, que é decorrente do conhecimento do contexto em que será desenvolvido o projeto: “É muito difícil encontrar informação sobre o conteúdo das imagens, e ainda mais difícil poder utilizá-las em projeto; mas é muito importante, tanto para a maneira de se organizar o espaço, como para a questão de quem realmente o organiza” (RAPOPORT, 1971, p.301, tradução minha).

O autor fala da importância de considerar não somente quem elabora o projeto, mas também quem o utiliza, adaptando ou personalizando seu entorno. Um aspecto destacado nessa argumentação é o contexto cultural: “A compreensão do contexto cultural e das limitações, que formam parte dos feitos, pode ser o mais importante para conseguir que os problemas se resolvam (...). Essas limitações culturais são função dos valores, imagens e significados inerentes ao entorno” (RAPOPORT, 1971, p. 299-300, tradução minha). Ao atribuir significados para as coisas, as pessoas também atribuem significados para o entorno, que por sua vez irão mediar sua conduta. Rapoport considera que a imagem que se deseja do projeto afeta todo o desenvolvimento e resultado do mesmo, portanto é preciso estar atento a esse tipo de informação desde o princípio. Uma vez que a discussão dos métodos de desenho tem se concentrado em como manipular a informação, algumas questões importantes, como a natureza da informação, seu conteúdo, sua imagem e seu sistema de valores acabam ficando em segundo plano ou não sendo considerados.

É mais a falta dessa informação que seu manejo sistemático o que parece ser o ponto mais fraco do nosso trabalho. Precisamos trabalhar mais na obtenção de feitos e métodos para comprovar sua relevância. Isso depende dos fins desejados, e a seu tempo, da visão de mundo, e portanto, de alguma teoria do entorno. Somente tal teoria pode nos dizer que feitos são relevantes na relação do homem com o entorno, quais são as características importantes desse entorno, o grau certo de especialização ou generalização dos dados e como

se podem comprovar (RAPOPORT, 1971, p.307, tradução minha).

Para acessar esse tipo de informação sobre o entorno e seus significados, Rapoport propõe o desenvolvimento de uma teoria sobre a relação da pessoa com o ambiente, que se preocupe com outros fatores além das consequências físicas: 1. Conhecer melhor as pessoas e suas atitudes; 2. Conhecer melhor a relação do entorno físico com as pessoas. “Portanto, necessita-se de uma grande quantidade de informação sobre o que significa um bom entorno, para quem é bom e quando o é; como o público vê o entorno e outras coisas parecidas” (RAPOPORT, 1971, p.309, tradução minha). Para isso, é necessário um trabalho interdisciplinar.

É evidente que uma maior tolerância destes fatores (interdisciplinares) se relaciona com uma experiência criativa maior (...) hoje em dia muitos modelos tendem a eliminar a complexidade não somente por uma intenção consciente de simplicidade, que se poderia ao menos discutir, mas pelo modo como são concebidos (RAPOPORT, 1971, p.309, tradução minha).

A utilização de métodos sistemáticos, que geralmente dão preferência ao mensurável e ao conhecido, tem levado à sobrevalorização dos aspectos físicos e à eliminação da ambiguidade, ao atribuir somente um significado às coisas. Por outro lado:

O desenho intuitivo permite que alguns de seus melhores praticantes se identifiquem mais com a necessidade de complexidade e a falta de uma claridade excessiva, que pode se dever em parte a uma preocupação maior pelas lições que nos dá a tradição e em parte à sua maneira de pensar um pouco menos rígida. (...) Pode existir a possibilidade de um ajuste menos estreito que possibilite a adaptação e que permita a ambiguidade ao atribuir muitos significados e que consiga, portanto, a complexidade. Pode existir a necessidade de diminuir o grau de controle do entorno por parte do projetista e de permitir ao consumidor que seja um **participante** no processo de projeto. (RAPOPORT, 1971, p.310-311, grifo do autor, tradução minha)

Essa última frase aponta para a direção que mais me interessa ao enfocar o processo de projeto, que é a **possibilidade de fluidez no processo e de participação direta dos futuros usuários**. Embora possa parecer pouco eficiente, por considerar o tempo de desenvolvimento maior para o projeto, entre outras dificuldades de controle do processo ao contar com os aportes dos usuários, esse tipo de encaminhamento pode trazer resultados mais próximos das necessidades e expectativas das pessoas.

Krinsky (1996) constata que alguns clientes indígenas (e também não indígenas) encontram dificuldades em dizer como querem que sejam as coisas, em orientar o arquiteto. Com mais frequência eles conseguem deixar claro o que não querem. A autora considera que, uma vez que o governo dos Estados Unidos da América, por mais de um século, era quem dizia para os indígenas o que deveriam fazer, com a mudança desse quadro, os clientes indígenas não percebiam que estavam sendo encorajados, e não apenas permitidos, a fazerem escolhas. Esse tipo de postura também pode ser observada no Brasil, onde pouco a pouco as comunidades indígenas vem demonstrando com maior segurança suas preferências, ainda que nem sempre sejam ouvidas.

Por meio de seus estudos, Rapoport (1983) procura auxiliar projetistas a iniciarem seus trabalhos junto a comunidades tradicionais ou culturalmente diferenciadas. Ele explica que mesmo em áreas urbanas existem diferenças e especificidades culturais que precisam ser consideradas em projeto. Considera também que as mudanças culturais são expressas no ambiente construído – o ambiente reflete as dinâmicas sociais e culturais. Nesse sentido, indica a necessidade de serem observados fatores ou características que persistem ou que sofrem adaptações e inovações, mas permanecem presentes de alguma forma no modo de vida, nas construções e na ocupação espacial, pois aquilo que permanece tem relevância para a comunidade.

Cristina Sá (2002) aborda a importância relativa das tradições frente às inovações observadas em comunidades indígenas no Brasil. A autora argumenta que um dos aspectos mais permanentes é a organização espacial, enquanto que a forma, os materiais e as técnicas construtivas podem variar mais facilmente:

Esse caráter de resistência e adaptação da organização do espaço da habitação que permanece subjacente aos elementos concretos modificados ou descartáveis, comprova a sua importância para a manutenção da cultura de um povo, e portanto

também para a manutenção e reforço da memória social e identidade étnica. Aldeias que à primeira vista se parecem com míseros povoados regionais com casas onde se misturam palha, tijolos e plástico, podem, no entanto, estar mantendo a mesma organização de espaço há muitas gerações, subjacente e adaptada a diferentes formas, indicando que existe ali uma cultura viva, que dá sentido à comunidade. Esse é um dado importante, a ser considerado em qualquer projeto de novas edificações para comunidades indígenas: a organização tradicional do espaço resiste, até mesmo quando a casa ou a aldeia aparentemente não tem mais nenhum vínculo com a tradição, mas dificilmente é percebida por aqueles que não compartilham os códigos culturais de seus moradores (SÁ, 2002, p.407).

Kriski (1996) apresenta o ponto de vista de Ray Hallbritter (indígena do povo Oneida), que sugere que o desenvolvimento individual e a autoconfiança grupal precedem uma projeção de sucesso da cultura para a sociedade circundante. Mesmo que os indígenas continuem a se identificar com um modo de vida espiritualizado, conectado à natureza, simbólico e emocional em suas manifestações, não significa que estejam vivendo como faziam há centenas ou milhares de anos, porque as culturas são dinâmicas e os povos refletem as condições do contexto em que estão inseridos. Hallbritter considera que a independência econômica possibilita a renovação cultural, e o acesso monetário deve se dar pela educação.

Rapoport (1971, p.314, tradução minha) considera também as dificuldades de se compreender a influência dos ambientes nas pessoas, por isso argumenta sobre a necessidade de ampliar os estudos nessa área:

Em arquitetura, os efeitos são sutis, indiretos e, com frequência, desconhecidos. As pessoas não tem certeza do que as afeta e tem dificuldade de dizer como se sentem em lugares diferentes. O conteúdo emocional do entorno produz uma influência na imagem superior que em outras áreas (por exemplo, nas ciências físicas). É evidente que o contexto cultural e as tendências intelectuais do observador afetam muito a percepção, arquétipos e esquemas. (...) existe uma tendência a sobrevalorizar os 'dados

rigorosos' e a considerar a 'informação' exterior ao observador como mais objetiva.

Para Rapoport (1971), os aspectos simbólicos, culturais e psicológicos podem ser, em algumas situações, tão ou mais importantes que os aspectos físicos. A opção por métodos de projeto extremamente sofisticados, mas lineares e artificiais, oferece uma visão do mundo simplificada, enquanto métodos mais intuitivos possibilitam incluir fatores de complexidade no desenvolvimento do projeto, sendo mais receptivos e flexíveis.

Malnar e Vodvarka (2013) consideram que o conceito de promover identidade e coesão social por meio do desenho não tem sido contemplado na arquitetura ocidental há muito tempo. É necessário estar atento ao diferente padrão de compreensão do mundo construído entre os povos nativos e a sociedade ocidental. O Centro para Pesquisa de Nativos Americanos e Estudos Nativos (CAIRNS) indica quatro dimensões a serem consideradas na avaliação de projetos de serviços para comunidades nativas: espacial, social, espiritual e experiencial. Infelizmente, os arquitetos 'ocidentalmente' treinados, que assumiram o desenho para povos indígenas com frequência sentiram dificuldades em partir de conceitos embasados em critérios abstratos.

Uma solução óbvia – mas raramente utilizada historicamente – seria incluir a cultura interessada no próprio processo de projeto. Quem melhor para fornecer a perspectiva necessária do que as pessoas que são os clientes finais? Com certeza, é provável que este seja um processo muito mais complexo e demorado do que os arquitetos estão acostumados e, também, menos eficaz em termos de custo. No entanto, como os edifícios são repositórios emblemáticos dos mitos, das funções sociais e dos atributos sensoriais de qualquer sociedade, essa contribuição indicaria o valor relativo que a sociedade coloca neles. Isso também ajudaria a mitigar a multiplicidade de escolhas de design pobres que historicamente atormentaram as paisagens das terras indígenas e outras áreas de habitação indígena (MALNAR; VODVARKA, 2013, p.3, tradução minha).

Krinsky (1996, p.44, tradução minha) relata que, nos Estados Unidos, desde a passagem do “Indian Self-Determination and Education Assistance Act” de 1975, cada vez mais os nativos americanos tem gerenciado projetos arquitetônicos e de outra natureza, bem como programas federais. O caráter das edificações tem sido definido pelos clientes indígenas e pelos limites de orçamento. Com relação à autenticidade e à satisfação com relação ao resultado arquitetônico, autora sugere que se pergunte: “Esse edifício foi aceito?” ao invés de perguntar: “Esse edifício é autêntico ou legítimo?”. Isso está relacionado ao que compreendo das colocações de Rapoport (1971), que conduziram à reflexão sobre o que vi e ouvi durante a etapa exploratória dessa pesquisa, especialmente ao conhecer a EIEF Cacique Vanhkre<sup>38</sup> e entrevistar uma Kaingang que estudou nessa escola, o que me provocou o seguinte questionamento: faz sentido questionar esteticamente uma solução arquitetônica se a comunidade indígena está satisfeita com ela?

Para a comunidade, essa edificação pode ser importante, por exemplo, pelo status que traz à aldeia e seus moradores, pelo desejo de reafirmar ou recuperar tradições e memória social, pela conveniência da comunidade de se afirmar, ou não, como etnicamente diferenciada ou ainda, de reafirmar direitos iguais aos da população não-indígena vizinha (SÁ, 2002, p.408).

Cristina Sá (2002) argumenta que no processo de projeto deve ser investigado o que é considerado importante pela comunidade, pois pode dar pistas para uma solução que atualiza a tradição. Quando a comunidade deseja reafirmar a tradição, como acontece em vários povos indígenas brasileiros, “pode ter um caráter estruturador de resistência cultural que a caracteriza como agente de adaptação a novas regras da vida, reforçando a identidade étnica e estabelecendo pontes com o futuro, ou com a esperança de um futuro” (SÁ, 2002, p.411).

Krisky (1996) tece reflexões sobre o significado das formas arquitetônicas, e como, muitas vezes, esse significado é romantizado, quando, na verdade, algumas imagens refletem padrões e condições socioculturais que já não são compartilhadas. Nesse sentido, a única alternativa é olhar para frente, reinventar, atualizar padrões obsoletos. A

---

<sup>38</sup> Essa escola é apresentada no Capítulo 3.

autora apresenta alguns exemplos de projetos arquitetônicos que efetivamente olham para frente, para o futuro:

Os clientes e os arquitetos não expressaram o desejo de voltar no tempo, nem em seu modo de vida, nem na arquitetura. Eles estão felizes por introduzirem sistemas elétricos em edifícios cerimoniais e moradias, computadores nas escolas, escritórios e bibliotecas. Eles querem embasar no passado as formas, processos e valores, porque esses mantêm seu significado, fortalecendo o povo hoje e prometendo fazê-lo também no futuro (KRINSKY, 1996, p.231, tradução minha).

A autora coloca que uma série de problemas vividos pelos indígenas, como o preconceito, não podem ser resolvidos apenas com uma arquitetura bonita ou adequada.

Mas a arquitetura pode prover um entorno que apoie e facilite as atividades individuais e grupais. A escolha do lugar, seja reservado ou de maior visibilidade, pode expressar valores comunitários e a vontade de comunicar somente às pessoas da comunidade ou com outros. Seus materiais e cores, sua forma externa, e os espaços internos, podem reforçar ou revisar uma tradição para atender às expectativas atuais. O processo de construção pode unificar grupos fragmentados, ou pode reforçar um senso de solidariedade comunitária por meio do processo de tomada de decisão e da prática construtiva. Um edifício que extraia elementos de uma cultura debilitada, renovando-os e preparando-os para serem utilizados em um futuro mais otimista, podem ser complementos simbólicos importantes para outros processos de cura (KRINSKY, 1996, p.33, tradução minha).

Os autores que abordam o desenvolvimento de projetos em comunidades indígenas enfatizam algumas críticas à formação dos arquitetos, que geralmente possuem uma postura impositiva com relação aos clientes, direcionada ao convencimento sobre a solução apresentada. Nessa postura está sobrevalorizado o processo criativo, como uma

expressão única do arquiteto autor do projeto. Porém, em propostas de processos de projeto participativos, essa postura torna-se inviável.

Rapoport (1971) sugere que os arquitetos deixem de buscar soluções que expressem suas próprias ambições, para voltar-se para observar e considerar no desenho as características específicas do grupo para o qual o projeto foi concebido. Rapoport (1983; 2002), Krinsky (1996) e Malnar e Vodvarka (2013) evocam a necessidade de uma postura humilde no diálogo com a comunidade envolvida no projeto. O que Krinsky exemplifica com a fala do arquiteto Thomas Hodne: “Você não pode projetar construções para os povos nativos. Arquitetos precisam aprender com o que os indígenas têm a nos ensinar. Nós somos apenas seus intérpretes” (KRINSKY, 1996, p.176, tradução minha).

Ao planejar para o desenvolvimento de setores rurais, Chambers (1983, p.190, tradução minha) tece algumas considerações sobre a necessidade de aprender com as pessoas do lugar. Para isso, o autor inclui a necessidade de “sentar, perguntar e escutar; (...) aprender com o conhecimento tecnológico indígena; aprender trabalhando”. Inclui também uma gestão de projeto direcionada à comunicação participativa, “habilitando e empoderando os clientes vulneráveis a fazerem demandas efetivas por serviços e por seus direitos”.

Krinsky (1996) observa que cada vez mais os líderes indígenas estão participando nos processos coletivos de tomada de decisão durante o projeto arquitetônico. Eles podem ser representantes de conselhos da comunidade, mas alguns agentes trabalham com considerável autonomia. Para a autora, os clientes mais importantes são os membros da comunidade, ou moradores das reservas, mas também é necessário satisfazer as agências governamentais e fundações que financiam muitos dos edifícios.

A partir de sua pesquisa, Krinsky (1996) constata que, de uma forma geral, os indígenas são considerados clientes interessados, que buscam contribuir com sugestões e explicações em todas as fases do projeto, desde o programa de necessidades inicial até o final da construção. Contudo, nem sempre é fácil obter informações ou ideias de projeto de clientes inexperientes, em qualquer contexto social ou étnico. O processo tende a tomar mais tempo do que projetos convencionais.

Processos apropriados fortalecem valores indígenas por meio de novas edificações para Americanos Nativos. **Qualquer arquiteto precisa escutar atentamente seus clientes, mas aqueles contratados para desenvolver projetos para**

**ameríndios talvez precisem escutar por mais tempo.** Mesmo um arquiteto Americano Nativo pode não ter conhecido nenhum de seus clientes no passado. Ele pode ser de uma tribo ou de uma cultura diferente. **Ele pode querer esperar e escutar** (KRINSKY, 1996, p.172, tradução e grifos meus).

Os arquitetos que projetam para comunidades indígenas estão enfrentando o desafio de projetar “edifícios visualmente diferenciados, espiritualmente ou emocionalmente persuasivos, que sejam culturalmente específicos e compreensíveis para usuários contemporâneos” (KRINSKY, 1996, p.47, tradução minha). Contudo, nos Estados Unidos, nessa tarefa atuam também arquitetos indígenas formados, o que no Brasil ainda não se verifica. A atuação de arquitetos indígenas parece ser uma condição interessante no desenvolvimento de projetos:

Não importa os antecedentes dos arquitetos, as estratégias utilizadas para criar construções específicas para os Nativos Americanos geralmente são similares. A principal diferença relacionada ao contexto cultural é que arquitetos ameríndios parecem sentir-se mais livres para serem audaciosamente criativos, uma vez que seus antecedentes lhes concede uma liberdade para experimentar que não está disponível para arquitetos de fora. Ron Hernandez (Nativo Americano) sugere que o trabalho de uma pessoa Nativa é percebido quase automaticamente como um acolhimento dos desejos da tribo, ao invés de acolher o ego do arquiteto. As formas simbólicas e zoomorfas mais visualmente marcantes foram concebidas por arquitetos Nativos Americanos ou foram influenciadas por eles. Os arquitetos não indígenas parecem se conter um pouco, como se temessem criar caricaturas ou edifícios que poderiam ser mal interpretados (KRINSKY, 1996, p.53, tradução minha).

Os arquitetos não indígenas relataram a Krinsky (1996) que não era possível direcionar o projeto, ou aparentar ter todas as soluções, mas era preferível deixar que os indígenas os conduzissem às respostas. Uma das estratégias usadas no diálogo era apresentar vários tipos de construções, materiais etc., para que as pessoas pudessem expressar seus sentimentos

sobre o que era adequado. Depois podiam trabalhar em pequenos grupos, tentando conversar um por um, para conseguir suas opiniões. As pessoas também poderiam ser convidadas a desenhar suas ideias, relacionadas aos usos culturais, valores e sua relação com o ambiente natural. No processo de projeto, os indígenas podiam esboçar diagramas, alguns com significados simbólicos, que seriam utilizados na definição do desenho. É importante que a comunidade tenha a oportunidade de escolher o lugar de implantação do projeto. As decisões podem ser tomadas por consenso, de acordo com o tempo próprio de cada grupo, um procedimento que os arquitetos consideraram essencial para o sucesso do resultado. Dessa forma, membros da comunidade fazem parte da equipe de projeto, uma vez que o projeto final pode ser o resultado de vários encontros onde foram discutidas e esboçadas suas ideias. Então, apesar do trabalho de arquitetos não indígenas, para Krinsky (1996), o projeto pode ser considerado indígena.

Malnar e Vodvarka (2013) apresentam interessantes obras arquitetônicas construídas em comunidades indígenas, em grande parte, a Oeste da América do Norte<sup>39</sup>. Eles buscam retratar o que vem acontecendo de novo e estimulante desde que a responsabilidade pelas novas construções em territórios indígenas passou a ser transferida para as lideranças indígenas. “Como clientes, esses grupos tribais estão comunicando claramente suas necessidades e valores culturais para projetistas que estão escutando, e eles estão aprovando o resultado final” (MALNAR; VODVARKA, 2013, p.1, tradução minha). Para Krinsky (1996), os processos de projeto embasados na comunidade ajudam a fixar as construções dentro de suas culturas.

Malnar e Vodvarka (2013, grifos meus) acreditam que existem quatro considerações a serem contabilizadas no resultado final da arquitetura, que sintetizo aqui:

- a) A **atitude dos arquitetos** (sejam eles nativos ou não): vontade do projetista escutar e responder com sensibilidade ao conjunto único de expectativas do cliente, pois mesmo que consuma mais tempo, é crítico para o resultado;
- b) A **natureza da educação dos arquitetos**: a formação dos arquitetos é vinculada às instituições e licenças acadêmicas, quase exclusivamente ocidentais. Uma situação que, para arquitetos indígenas, produzirá resultados mistos, nos melhores casos. Vários dos arquitetos entrevistados demonstraram seu

---

<sup>39</sup> Um desses projetos, que abriga uma escola indígena, será apresentado no Capítulo 3.

- desapontamento sobre a exclusão de qualquer ponto de vista ou projeto realizado que envolvesse uma perspectiva nativa enquanto eram estudantes;
- c) A **fonte financiadora do projeto**: fundos governamentais geralmente significam controle governamental. Mas as autoridades tribais gradualmente têm suas próprias fontes de recursos ou uma maior rigorosidade na escolha da origem dos recursos;
  - d) E o **grau de controle do cliente sobre o projeto** (independente da fonte financiadora): o controle foi gradualmente sendo passado para as lideranças indígenas, especialmente depois das legislações de 1996, nos EUA e Canadá, relacionada à gestão de recursos.

Nessa lista, os autores elencaram mudanças significativas que foram responsáveis por uma arquitetura inovadora acontecendo nas terras indígenas, enfocando questões como o local, símbolos, materiais e consenso. Mas destacam que **“a escuta é a única maneira real de ouvir as necessidades de um povo”** (MALNAR; VODVARKA, 2013, p.14, tradução minha).

Rapoport (1971) também considera a necessidade de determinar que parte do entorno deveria ser desenhado, e em que grau de acabamento, implicando na possibilidade de deixar o desenho inacabado, em aberto, para que as pessoas possam atuar e dessa forma configurá-lo, ao longo do tempo, personalizando-o e territorializando-o. Essa possibilidade, de um **“desenho aberto”**, caracterizado pela flexibilidade, adaptabilidade e capacidade de resposta, pressupõe que se projete o mínimo necessário, apenas o que seja válido e útil, ao invés de projetar o máximo, de tal forma que restrinja as possibilidades de mudança (RAPOPORT, 2003).

Essa postura de projeto proposta por Rapoport pode ser comparada com a sugestão de Chambers (1983), com relação ao planejamento e às ações de desenvolvimento rural, para que sejam dados passos menores e práticos, que podem ser avaliados na sequência, ao invés de ser feito um grande planejamento para uma grande intervenção, que pode ser de grande impacto, mas nem sempre na direção desejada. Mesmo considerando a necessidade de pesquisas e conhecimentos científicos sobre o contexto, Chambers aponta que uma sequência de pequenas ações, consideradas óbvias, podem ser efetivadas prontamente, pois com elas é possível aprender na prática, um passo depois do outro.

O acesso às informações necessárias para o projeto pode ser obtido com o auxílio de equipes interdisciplinares e com a atuação direta das

pessoas que utilizarão os espaços. O trabalho em uma equipe interdisciplinar, que pode ser composta por profissionais indígenas e não indígenas, tem se apresentado como uma alternativa na facilitação dos processos de projeto arquitetônicos. Rapoport (2003) defende que todas as etapas do projeto, incluindo a investigação, a análise, a programação, o desenho e a avaliação, devem ser realizadas de forma interdisciplinar. Nesse sentido, destaca que “a comprovação e avaliação são os únicos instrumentos que possuímos para decidir se um desenho é um êxito e levantar um **corpo de conhecimentos**” (RAPOPORT, 1971, p.319, tradução minha, grifo do autor). De preferência essa avaliação deve ser feita também de maneira interdisciplinar e deve considerar o tempo de uso de determinado projeto.

Podem ser encontradas publicações com exemplos da atuação de equipes interdisciplinares que desenvolveram processos de projeto arquitetônico e urbanístico com a participação de conselheiros indígenas. Tais equipes eram compostas por professores e estudantes universitários, ou ainda profissionais contratados ou voluntários, como arquitetos, cientistas sociais e educadores (MALNAR; VODVARKA, 2013; KRINSKY, 1996; ZANIN; CRUZ, 2009; CRUZ; CRUZ; FAGUNDES, 2005; FIGUEIREDO, 2005; EA-UFMG, 2017; DÁVILA; EARP; MARTINS, 2017).

Nos EUA, um projeto considerado bem sucedido na obtenção de informações confiáveis junto aos indígenas é relatado por Krinsky (1996) e, posteriormente, com mais detalhes sobre o processo, por Malnar e Vodvarka (2013). É o chamado Projeto Payson, que foi desenvolvido para os Tonto Apache, depois de eles terem recusado um modelo de casas oferecido pelo Bureau of Indians Affairs (BIA) – modelo que tinha sido construído em outra reserva, onde foi aceito somente por ser de graça. Mas os Tonto Apache não aceitaram esse modelo e continuaram vivendo de forma precária por mais três anos. Charles Albanese, arquiteto e professor da Universidade do Arizona, auxiliado pelo estudante de antropologia George Esber Jr. e outros estudantes de arquitetura, aproximaram-se dos moradores da reserva Tegosuk. Albanese e Esber trabalharam junto aos Tonto Apache por nove anos - enquanto Esber investigava aspectos sociais e culturais relevantes para concepção do novo assentamento de moradias, Albanese contribuía com sugestões para melhorar a qualidade de vida das famílias. Foi devido à proximidade com Esber e Albanese, que mesmo antes de receberem a reserva que oficializou o acesso à terra, o cacique pediu, em 1970, se poderiam ajuda-los a planejarem casas permanentes para a comunidade. Malnar e Vodvarka

(2013) consideram que o sucesso desse projeto foi possível porque os dois homens tornaram-se confiáveis membros da comunidade.

Para o desenvolvimento do projeto, foi necessário que os participantes definissem seus papéis dentro de um processo colaborativo. Desde os primeiros encontros, não foram apresentadas soluções, mas foram feitas perguntas. Ao desenvolver pesquisa de campo na comunidade, Esber percebeu que a tarefa do cientista social seria descobrir as regras culturais para o espaço. Ele afirma que “curiosamente, dentro da comunidade Apache, as regras para o uso do espaço, embora nunca tenham sido articuladas, eram claramente conhecidas por todos, e praticadas em suas interações diárias como comportamento aprendido nos primeiros estágios de socialização” (ESBER, 2005 apud MALNAR; VODVARKA, 2013, p.15, tradução minha). Contudo, como ele salienta, somente raramente os nativos americanos foram questionados pelas autoridades a respeito de suas preferências relacionadas às características do assentamento e das moradias. Com a pesquisa, ficou claro que a abordagem oferecida pelos agentes do governo, utilizando modelos padronizados de moradia, não correspondia aos requisitos dos Apache com relação ao espaço pessoal e à interação social. Foi necessário identificar comportamentos reais que eram muito enraizados, a ponto de se tornarem invisíveis, mesmo para os próprios Apache.

Krinsky (1996) descreve que os moradores demonstraram preferência por um modelo de casa novo para eles, com quartos separados para os pais e as crianças. Albanese e sua equipe retornaram depois com um kit de maquete (figura 10) para fazerem miniaturas das casas, o que permitiu a todas as famílias participarem do processo, mesmo aquelas pessoas que não gostam de desenhar. Somente depois das famílias mostrarem o que queriam, a equipe de arquitetos criou três ou quatro tipos de projetos para as casas. As famílias consideraram possível viver em casas modernas e manter tradições culturais essenciais. As escolhas sobre onde viver no novo assentamento refletiram relações de parentesco matrilineares. Essas casas e seu arranjo espacial ajudaram a confirmar um sentido de comunidade, satisfazendo os desejos dos ocupantes.

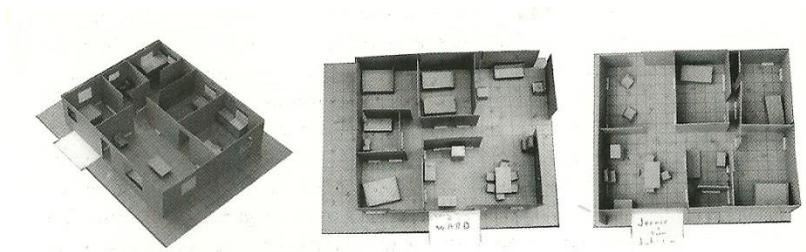


Figura 10: kit para maquetes produzido para o Projeto Payson.  
 Fonte: Malnar e Vodvarka (2013).

Também no Brasil, uma alternativa encontrada para o desenvolvimento de projetos para comunidades indígenas tem sido a atuação de equipes universitárias, como as atividades desenvolvidas por meio de componentes curriculares da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FA-UFRGS) - publicados em Cruz, Cruz e Fagundes (2005), Cruz e Cruz (2005) e Zanin e Cruz (2009) - e do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul (CAU-UFFS) – publicado em Zanin, Araújo e Modler (2015) - e por meio de projetos de extensão universitária interdisciplinar na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) – publicado em Figueiredo (2005) - e da Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais (EA-UFMG, 2017).

No caso das componentes curriculares, além do diálogo com a comunidade indígena, foram incentivadas as trocas e a participação da comunidade acadêmica, promovendo uma integração disciplinar com a realização de ciclos de palestras abertos que auxiliaram na obtenção do conhecimento inicial para o desenvolvimento dos projetos. Nesses momentos, foram ouvidos representantes indígenas, antropólogos, arquitetos, entre outros profissionais de acordo com as demandas de cada projeto. Os estudantes desenvolveram pesquisas sobre as características da comunidade indígena que seria contemplada com o projeto e realizaram visitas a algumas aldeias, que possibilitaram que se aproximassem do modo de vida dos grupos com os quais iriam trabalhar. Contudo, essas propostas, devido ao desenvolvimento individual do projeto por cada estudante, não podem ser enquadradas como projetos participativos, uma vez que a comunidade indígena tinha pouco controle ou participação no projeto.

Um desses projetos, em que houve maior participação, foi desenvolvido para a Aldeia Mbyá Guarani da Lomba do Pinheiro, denominada *Tekoá Anhetengua* (Aldeia da Verdade/ Verdadeira), por meio

de uma parceria, estabelecida no ano de 2005, entre o Governo do Estado do Rio Grande do Sul e a disciplina Projeto Arquitetônico VII (P7), da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conduzida pelo professor arquiteto Júlio Henrique Pinto Cruz (CRUZ; CRUZ; FAGUNDES, 2005). A iniciativa buscava alternativas às intervenções habitacionais realizadas em aldeias do estado pelo Programa de Inclusão Indígena nas Políticas Públicas. As propostas desenvolvidas foram apresentadas à comunidade da Lomba do Pinheiro, que escolheu a denominada Casa Tatu, de autoria de Oliver Heizmann, estudante conveniado da Alemanha, para ser executada na aldeia.

Oliver Heizmann relata<sup>40</sup> que ao ouvir o Cacique José Cirilo Pires Morinico falar na UFRGS, dizendo que os Mbyá Guarani sabiam construir suas próprias casas, mas que viviam em uma área muito pequena e por isso não tinham acesso aos materiais para construir, sentiu-se inseguro de fazer qualquer proposta de moradia, pois compreendeu que não era necessário um projeto. Mas ficou interessado em visitar a aldeia e, a partir da primeira visita (realizada com uma turma grande de estudantes, na qual não foi possível conhecer muita coisa), ele resolveu retornar outras vezes: “Para mim, como estudante visitante, era como estar em férias em Porto Alegre. Então gostei de voltar ao *Tekoa Anhetengua*. Não foi fácil conversar com eles, mas Cirilo conversou comigo, mostrou o lugar, e aos poucos eu já conversava com as pessoas, com as crianças”. Oliver também leu vários artigos e livros que continham mitos Guarani, que explicavam sua forma de ver o mundo. Procurou desenvolver o projeto junto à comunidade, na intenção de aproximar ao máximo a solução das características socioculturais e ambientais, mas pondera:

Hoje acho que seria diferente, depois do que aprendi na época. Acho que seria bem bom trabalhar mais perto dos Guarani. Mas eu fiz algumas perguntas, entrevistas. Depois li alguns livros, aprendi com antropólogos. Nessa mescla de informações aprendi alguns elementos básicos que precisam nas casas, como o fogo de chão, que é fundamental. Mas sinto que não consegui trabalhar diretamente com eles. (...) Apresentei a ideia para as pessoas antes, mas também era um trabalho acadêmico. Foi um pouco ‘perdido’ não ter trabalhado mais perto das pessoas. (...) É preciso visitar a aldeia com muito tempo, com muita calma. O melhor foi no ano seguinte, na obra. Não é fácil ser convidado

---

<sup>40</sup> Em entrevista para essa pesquisa, realizada via Skype, em 23 de agosto de 2017.

para dormir na aldeia, mas depois de muitas conversas, de ir muitas vezes, Cirilo me convidou para morar em um canto da escola, colocar ali uma rede. Isso ajudou muito para entender como funciona a aldeia (Arquiteto Oliver Heizmann, entrevista em 23 de agosto de 2017).

A compreensão de Oliver, de que talvez não fosse necessário um projeto, vai ao encontro do que argumenta Gifford (1997) ao abordar o projeto social, considerando que em uma comunidade na qual a tradição construtiva está em uso, não seria necessário intervir. Existem ainda outras questões importantes no trabalho acadêmico realizado em comunidades indígenas, pois podem ser geradas expectativas que talvez não sejam concretizadas. Contudo, a perseverança do professor de arquitetura Júlio Cruz tornou possível a construção desse e de outros projetos<sup>41</sup> desenvolvidos junto a comunidades indígenas do Rio Grande do Sul. Depois de um longo período de parada na obra devido à mudança de governo, no final de 2009, a construção da casa foi concluída. Os Guarani participaram oferecendo uma oficina para o fechamento de um parede com taipa-de-mão (uma técnica construtiva muito comum em suas aldeias):

Figura 11: Execução da parede de taipa de mão conduzida pelos Mbya Guarani.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Ao desenvolver o projeto, Heizmann se preocupou com os materiais disponíveis, que eram toras e tábuas de eucalipto, cedidos pela Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE), pois sabia que os Guarani tinham preferência por outros tipos de madeira, com significados simbólicos. Mas pondera: “Esse era o material que era possível usar”. Heizmann optou por

<sup>41</sup> No capítulo 3 apresentarei o caso de uma escola projetada e construída em uma aldeia Kaingang, em Estrela/RS.

uma estrutura leve e que necessitasse pouca madeira: “A ideia era usar pouco material, para fazer uma estrutura como um... esqueleto, talvez. Forte, mas leve”. E que fosse uma estrutura fácil de ser construída, mesmo com poucas ferramentas, utilizando técnicas antigas e simples, que possibilitasse a participação da comunidade na construção (figuras 12 e 13).

Figura 12 e Figura 13: Maquete da Casa Tatu e obra pronta.



Fonte: P7SUSTENTÁVEL, 2009.

Contudo, Oliver relembra que “na verdade a obra não foi tão fácil”. A execução foi contratada por licitação, o que revelou dificuldades para viabilizar essa participação, além de facilitar o ingresso de pessoas na aldeia que acabaram interferindo no seu cotidiano. A participação dos Guarani na obra implicava que deixassem as outras tarefas cotidianas, como cultivar alimentos, produzir e vender artesanato, entre outros. Para poderem se dedicar à construção, o mínimo necessário seria garantir a alimentação (considerando o fornecimento e o preparo dos alimentos) para as atividades, como acontece em um *mutirão* (*potirõ* - trabalho coletivo vinculado à festa, celebração). Mas os primeiros arcos foram executados por Oliver e alguns jovens Guarani em um dos momentos em que a obra ficou parada por falta de pagamento da equipe de construtores, entre a execução da fundação e o início da estrutura de madeira. Oliver relembra um momento que descreveu como “mágico”, em que ele e os Guarani decidiram fazer uma festa, uma celebração para que os construtores voltassem a trabalhar. Então fizeram o fogo, no lugar onde seria o fogo quando a casa estivesse terminada. No meio da festa, os construtores apareceram para conversar sobre a retomada da obra.

Analisando essa intervenção, considero a solução arquitetônica da Casa Tatu uma interpretação de símbolos e elementos culturais, solucionados de forma contemporânea, que não levam necessariamente à uma única e óbvia leitura. Para compreender essa arquitetura é necessário conhecer os contextos cultural (significados simbólicos), histórico (formas e estruturas), ambiental (escolha de materiais e contexto) e social (usos)

que estão relacionados coerentemente com as soluções desenvolvidas por Heizmann junto aos Guarani.

A Casa Tatu foi utilizada inicialmente como um centro cultural e espaço para receber visitantes, sendo construída uma casa semelhante em outra comunidade Mbyá Guarani, a *Tekoa Koenju*, localizada em São Miguel das Missões, para ser utilizada com a mesma finalidade. As características da Casa Tatu e a escolha do pátio de acesso principal como local de inserção respeitam a dinâmica de diálogo intercultural presente na aldeia: por estar na chegada dos visitantes, direciona os olhares, como um “escudo”, que permite que os espaços mais restritos, como o pátio da Casa de Rezas, permaneçam protegidos ou resguardados. Considero importante ressaltar que, em decorrência, essa solução facilita a continuidade de usos e configurações espaciais tradicionais, possibilitando o fortalecimento de um patrimônio imaterial relacionado aos aspectos socioculturais e ambientais.

Para finalizar os exemplos, apresento o “Projeto Krikre” (DÁVILA; EARP; MARTINS, 2017), cujo processo de projeto arquitetônico foi realizado por uma equipe multidisciplinar de profissionais contratados para atenderem a população em seus desejos específicos. O projeto atende 19 comunidades Kayapó, que demandaram a construção de casas por meio do “Plano de Apoio aos Kayapó do Leste”, como medida de compensação ambiental devido à implantação da Usina Hidrelétrica Belo Monte. A equipe de projeto era composta por profissionais especializados nas áreas de arquitetura, urbanismo, bioconstrução, design, engenharia de materiais, metodologias participativas e antropologia. Foram estudadas e aplicadas metodologias de campo que permitissem compreender as demandas específicas de cada comunidade. No campo, a equipe também buscou compreender o que acontecia em cada encontro com as comunidades:

Assim, o projeto teve como eixo transversal o processo participativo, o respeito a cultura Kayapó e as especificidades das necessidades apresentadas por cada comunidade indígena. (...) Dessa forma, os profissionais de arquitetura tiveram como maior desafio rever seus impulsos projetistas ao pensar uma casa específica para um povo indígena de acordo com cada contexto e com cada população. Além disso, outro grande desafio a ser considerado era o prazo estipulado para o projeto, considerando que se tinha acordado um tempo definido de projeto por etapas, o que dificultava ainda mais um

processo de criação colaborativa (DÁVILA; EARP; MARTINS, 2017, p.9)

A equipe observou nas construções locais a incorporação de novos materiais e sistemas construtivos, ao mesmo tempo em que consideraram o fortalecimento das relações sociais internas durante o processo construtivo de suas moradias. Dessa forma, foram propostas técnicas construtivas apropriáveis pela população, na intenção de serem utilizadas técnicas e mão-de-obra locais. Nesse sentido, um dos conceitos fundamentais do projeto foi viabilizar “uma arquitetura híbrida apropriável, tendo como base a casa Mebêngôkrê e seus aspectos particulares” (DÁVILA; EARP; MARTINS, 2017, p.9). Partindo de uma sugestão inicial, o projeto foi sendo reformulado em cada aldeia durante as etapas de campo, utilizando uma maquete manipulável, amostras de materiais que poderiam ser utilizados, questionários e reuniões com toda comunidade de cada aldeia (figuras 14 e 15). Os autores destacam que o enfoque metodológico foi construído com os próprios Kayapó-Mebêngôkre, utilizando ferramentas de diálogo comunitário.

Figura 14 e Figura 15: Maquete de projeto e reuniões do “Projeto Krikré”.



Fonte: Projeto Krikré, gentilmente cedido por Viviane Martins

Nos exemplos apresentados, vemos a preocupação da equipe de projeto em encontrar meios que facilitem o diálogo e a visualização das soluções propostas, como o uso de modelos físicos tridimensionais (maquetes). Destaca-se a utilização de maquetes manipuláveis, que podem ter partes removidas ou encaixadas durante o processo. Sá (2002) considera que esse tipo de recurso projetual pode ser mais viável e participativo do que a apresentação de apenas modelos tridimensionais eletrônicos, além desses últimos necessitarem de equipamentos que em alguns lugares, devido à dificuldade de acesso, podem ser inviáveis.

Mas pequenas maquetes volumétricas, com telhados e outras partes removíveis, são de fácil elaboração e grande utilidade, podendo mesmo ser consideradas imprescindíveis para a primeira elaboração do projeto, já que plantas baixas dificilmente podem ser lidas por membros da comunidade e perspectivas nem sempre são suficientemente explicativas, além de que as regras utilizadas para sua elaboração também não são de compreensão universal (SÁ, 2002, p.407).

Sá (2002) também pondera a necessidade de realização de pesquisa de campo para conhecer o contexto e definição do programa de necessidades junto à comunidade, como defendido por Rapoport (1971; 1983; 2003). Além disso, a autora sugere que sejam previstos pelo menos mais dois encontros para

apresentação do projeto e aprovação de modificações que sempre são solicitadas. A demora dessas etapas precisa ser ponderada, já que noções de tempo variam de uma cultura para outra, e as exigências temporais para amadurecimento de discussões coletivas em comunidades indígenas costumam inviabilizar qualquer cronograma técnico (SÁ, 2002, p.407).

A autora segue recomendando que, mesmo em situações de aldeias com difícil acessibilidade, as etapas iniciais de projeto não deveriam resumir-se a uma única visita, pois se corre o risco de “desconsiderar o tempo necessário às discussões internas da própria comunidade” (SÁ, 2002, p.407).

Projetos interculturais são viáveis, segundo Malnar e Vodvarka (2013), mas dependem da disposição dos arquitetos – que podem ser indígenas ou não – para se engajarem em processos muito diferentes dos convencionais e aceitarem uma definição alternativa de projeto bem sucedido. Os autores ressaltam que cada cultura experiencia sua própria fórmula sensorial-simbólica, o que sugere que é necessário desenvolver uma tipologia de projeto flexível contendo tanto elementos específicos como abrangentes. Tal fórmula poderia considerar os seguintes fatores (MALNAR; VODVARKA, 2013, p. 18-19, tradução minha):

**Primeiro**, o arquiteto deveria determinar através de pesquisa específica e inclusiva, o valor relativo colocado nos sentidos, para projetar construções que perceptivamente ressoam em uma cultura particular. (...)

**Segundo**, durante as entrevistas iniciais com clientes, o arquiteto precisa identificar questões simbólicas, espirituais e mitológicas – e suas manifestações espaciais – que as culturas locais considerem apropriadas e necessárias. Isso deveria ocorrer como parte de uma coleta de dados durante a etapa de programa de necessidades, e então ser usada tanto na fase conceitual do projeto quanto no processo de construção. (...)

**Terceiro**, a avaliação monetária da terra não é necessariamente germânica quando determinada pelo seu espírito simbólico e/ou cultural para os povos indígenas. (...)

**Quarto, os tipos de construção nativa não tem sido historicamente estáticos, e qualquer reinterpretção contemporânea deveria evitar referências fixas que tendem a confinar as escolhas a estereótipos.** É importante reconhecer que, assim como novos tipos de construção continuam a emergir em nossa cultura euroamericana, novos tipos de construção tem sido e continuarão a ser gerados pelas novas necessidades nas culturas indígenas. (...) É mais importante entender as qualidades simbólicas e sensoriais de ambos estilos de construção e como eles apoiam a vida da família e da comunidade em uma ampla gama de situações.

**Quinto**, a preocupação pelo consenso tão vital nas terras nativas – e tão estrangeira para a abordagem de projeto ocidental – não precisa ser um empecilho para o projeto; ao contrário, ela privilegia a satisfação do cliente. Enquanto arquitetos ocidentais se baseiam numa visão pessoal no início do processo de projeto, e estudos de pós-ocupação no final (que frequentemente revelam problemas), o processo preferido dos projetos nativos é ganhar um **amplo consenso no início**, assim assegurando satisfação na conclusão do projeto.

**Sexto**, qualquer projeto em Terras Nativas deve ser sustentável. Isso é particularmente verdadeiro para construções para as quais, os materiais, como regra,

precisam estar disponíveis localmente, não sejam caros e facilmente manipuláveis pela comunidade. A manutenção deve ser considerada, não importando o tipo da construção, e as instalações técnicas que requerem mão de obra especializada devem ser evitadas em áreas remotas. Qualquer projetista deveria ser sábio para escutar os residentes locais em relação às práticas de longo uso que visam condições climáticas e topográficas – assim como os modos tradicionais de melhorá-las.

Os autores reúnem aspectos que devem ser considerados ao realizar projetos arquitetônicos para comunidades indígenas, que também são preocupações de arquitetos brasileiros que projetam junto a esses povos. Cristina Sá (2002), a partir de sua experiência projetando em aldeias guarani no Rio de Janeiro, faz algumas considerações que reforçam, em uma contextualização local, o que concluem autores estrangeiros. Sá (2002, p.405) procura explicitar uma “metodologia de projetos arquitetônicos para comunidades indígenas visando conciliar novas necessidades com o respeito pelo contexto cultural”, discutindo etapas do processo de projeto, definição do programa de necessidades, formas de participação coletiva e “formas de se chegar a uma linguagem comum entre equipe técnica multidisciplinar e usuário indígena”.

Com o auxílio dos autores referenciados, destaco alguns pontos que contribuem para o desenvolvimento de projetos arquitetônicos junto a grupos indígenas: pesquisa de campo anterior; flexibilidade no processo; equipe interdisciplinar; participação indígena; linguagem intercultural flexível; recursos de representação manipuláveis; tempos flexíveis; tomada de decisão de acordo com as práticas locais; conceito do projeto definido a partir do entendimento dos processos construtivos e de organização social de cada comunidade, contextualizado na contemporaneidade.

Esses são aspectos que procuro identificar nessa pesquisa, tanto no estudo de caso, quanto nos outros exemplos apresentados como parte da pesquisa exploratória e referencial teórico. Também intenciono mostrar, ainda que não seja de forma sistemática, como as diferentes dimensões elencadas no início do capítulo influenciaram as intervenções arquitetônicas para espaços escolares indígenas. Como essa pesquisa objetiva analisar uma intervenção arquitetônica realizada para uma escola indígena, apresento, no próximo capítulo, reflexões sobre educação indígena e educação escolar, considerando a inserção de escolas nas aldeias e seus modos próprios de educar.



Figura 16: Crianças guarani na Escola Itaty, cena do documentário “Mbyá Guarani - Guerreiros da Liberdade”, dirigido por Charles Cesconetto em 2004.

Fonte: MBYÁ, 2004.

### **Uma cena da vida escolar**

Classes fixas, voltadas para o quadro  
 Crianças observando o professor que fala  
 Salas cheias, onde quase não é possível circular  
 Os alunos guarani estão atentos,  
 Vivenciam uma nova forma de aprender  
 Num lugar ‘legítimo’ para o ensino formal  
 Mas quais saberes entram nesse espaço?  
 São outras posturas, outros modos de ser e de educar  
 Que se apresentam na aldeia com a cultura escolar

## **2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLA PARA POVOS INDÍGENAS**

Conforme já escrito em outra ocasião, a primeira imagem que surge à mente para ilustrar o espaço escolar é uma sala de aula, com as carteiras enfileiradas e direcionadas para o quadro negro (SILVA; CRISTÓFOLI; ZANIN, 2012). Pretendo apresentar nos próximos capítulos algumas reflexões sobre essa imagem, como uma herança da modernidade, em seu regramento rígido no uso de tempos e espaços. Trago essa imagem em

contraposição ao uso e configuração de tempos e espaços em outros processos educativos, especialmente por questionar a repercussão da instituição escolar em aldeias indígenas.

Esse questionamento sobre a relação entre a modernidade e a configuração de tempos e espaços nas escolas regulares surgiu em uma de minhas primeiras visitas à Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty (EIEF Itaty), localizada na TI Morro dos Cavalos, quando conversei com Kerexu<sup>42</sup>, professora Guarani que assume a função de orientação pedagógica. Ao falar sobre as características da escola tradicional, ela citou o documentário “Escolarizando o Mundo”<sup>43</sup>, 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 do seu modo de vida. A orientadora concluiu seu ponto de vista, dizendo que a escola foi criada para fazer as pessoas trabalharem sem questionar. Ela argumentou que o documentário mostra que a primeira geração submetida ao ensino escolar não quis deixar os filhos irem para escola, recusou-se a ficar longe deles, pois argumentavam que tinham que cuidar deles, mas depois, a segunda geração não resistiu, e assim, até hoje, ninguém mais questiona a escola, nem o sistema. Os jovens já não permanecem no campo, junto de seus pais e de seus avós, já não aprendem os ensinamentos tradicionais. Mudam-se para as cidades, começam a trabalhar, levam seus filhos para a escola e quase não têm tempo para retornarem às suas comunidades para visitar as famílias que ficaram no campo.

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. 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).

Já em sua introdução, o documentário apresenta uma pintura de 1872, chamada “*American Progress*”, na qual uma mulher de pele branca e longos cabelos loiros flutua, como uma deusa, sobre as planícies do Oeste

<sup>42</sup> Registro em Diário de Campo, em 01 de setembro de 2016.

<sup>43</sup> Título em português: “Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco”. Título original (no inglês): *Schooling the World*, de Carol Black, 64 min, 2010.

americano. Em sua testa está a estrela do Império, em suas mãos um livro escolar. Seguem-na os colonizadores, com suas máquinas, levando energia elétrica e animais domesticados em direção aos povos indígenas, que fogem junto de animais selvagens. Nesse movimento de domínio do Oeste, as crianças indígenas foram retiradas de suas famílias e enviadas para escolas internato administradas pelo governo<sup>44</sup>, nas quais deveriam esquecer suas línguas, seus costumes, seu modo de vida, para transformarem-se em cidadãos americanos. Esse procedimento se repetiu, com extrema violência, em diversos países. Recentemente, o Canadá, a Austrália, entre outros países, tentaram encaminhar processos de reconciliação, pedindo perdão pelos abusos colonialistas que violentaram e vitimaram milhares de crianças nativas, em alguns casos criando meios legais para oferecer algum tipo de restituição às vítimas (RESENDE, 2012).

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. Antunes (2015, p.33-34) apresenta sua compreensão sobre a difusão da escolarização em todo o mundo, tecendo críticas sobre como essa escola foi direcionada aos povos indígenas:

É necessário pararmos para um momento de *duvidAção* sobre o conceito escola. Primeiramente entender por que foi criada a escola e para que e ainda questionar por que é conhecida como um espaço educacional? Depois se questionar qual é a importância da escola para os Guarani. Nessa *duvidAção*, cabe pensar no exemplo da escola dos jesuítas, pois foram os jesuítas os primeiros professores a ensinar na época da colonização e o sistema era da igreja católica, a evangelização era a base de tudo. Por causa da evangelização e da *educação* eles conseguiram um contato mais próximo com os indígenas. Um contato mais próximo do que bandeirantes ou agentes do governo, que só exterminavam. Mas mesmo assim, a ação dos Jesuítas também levou ao extermínio. Será então que o objetivo dessa escola era só a evangelização? Ou tinha outros objetivos? Essa

---

<sup>44</sup> Os internatos para crianças indígenas, chamados *native american boarding schools*, surgiram nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX (SANTOS, 2014).

escola serviu de base à escola que temos hoje, e os seus objetivos também.

(...) O maior objetivo da escola intencionalmente foi o de criar comércio e consumismo. A transformação de jovens e crianças em máquinas de trabalho fez com que a elite dominante fechasse a criança numa sala e aplicasse uma miopia cultural, ou seja, todos na escola têm que pensar igual, ver igual, fazer igual e mais ter igual. Nas escolas não existe o preto, o branco o indígena, existe o aluno. E todos são preparados para a área do mercado, (trabalho, profissão). Objetivo: ter um salário para consumir com aquilo que ele próprio produz.

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.

O questionamento no âmbito legal do projeto integracionista possibilitou também o progressivo questionamento do caráter homogeneizador e integracionista da escola imposta aos povos indígenas no bojo do mesmo projeto colonial. O processo de confinamento territorial veio acompanhado pela imposição do sistema escolar nacional, não indígena, o qual desempenhou, historicamente, papel importante nas políticas de integração dos índios à sociedade nacional.

Com base em uma pedagogia repressiva e profundamente enquadradora, as escolas buscavam “preparar” a criança indígena para uma vida em outra realidade, desconectada de seu contexto social (BRAND; CALDERONI, 2012, p.143-144).

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, 2001b; BERGAMASCHI, 2005). De uma forma geral, Tassinari (2012) observa a intenção de algumas comunidades indígenas manterem regras de uso do tempo e do espaço comuns à maioria das escolas em contextos urbanos. Isso faz refletir sobre a ambiguidade vivenciada por sujeitos indígenas com relação ao querer ou não querer a escola, identificada por Bergamaschi (2005), que parece estar relacionada à exposição a diferentes julgamentos externos no decorrer da história, como pode ser compreendido com as descrições de Tassinari (2001b). Contudo, as autoras destacam a agência dos sujeitos indígenas, tanto adultos quanto crianças, em repercutirem no espaço escolar suas próprias intenções, em formas de apropriação que olhares cuidadosos permitem compreender.

Ainda que a escola represente uma instituição alheia às culturas nativas, observam-se manifestações indígenas em sua defesa, em um entendimento de sua atuação como uma ferramenta para acessar direitos e melhorias na qualidade de vida. Tassinari (2012) ressalta reivindicações por escolarização em diferentes níveis, inclusive com a demanda por universidades dentro das aldeias. Destacam-se também as manifestações de grupos indígenas pela construção de edificações escolares que venham qualificar a infraestrutura hoje existente nas aldeias, pois em decorrência disso serão realizadas intervenções arquitetônicas que podem interferir na configuração e uso dos espaços. Na argumentação que segue, interessam,

especialmente, as reflexões relacionadas ao aprendizado em diferentes contextos, em busca de visualizar formas de contemplar as especificidades relacionadas ao espaço físico escolar.

## 2.1 Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil

As primeiras escolas em agrupamentos indígenas do Brasil objetivavam a assimilação cultural dessas populações, de modo a integrá-las à sociedade nacional. Os movimentos pelo reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 ampliaram o entendimento dos povos nativos de que a educação pode ser um meio para assegurar esses direitos, por possibilitar a ampliação do diálogo com a sociedade envolvente e a afirmação de suas identidades étnicas (BRAND; CALDERONI, 2012; ALTINI, 2014).

Tassinari (2008) caracteriza a educação escolar direcionada aos povos indígenas no século XX em três diferentes períodos, segundo as políticas educativas propostas e/ou aplicadas e sua relação com o pensamento antropológico, tendo como marcos:

- a) Na década de 30, com o modelo do Serviço de Proteção do Índio (SPI), no qual as escolas atuavam no processo civilizatório de populações indígenas para sua integração como trabalhadores nacionais, produto de um ideário positivista e evolucionista, gerando dependência com relação às ações governamentais;
- b) Na década de 60, com o modelo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), período caracterizado pelo amadurecimento da antropologia no país, com uma abordagem etnológica voltada à interpretação de conflitos de interesses, que vão além da problemática da aculturação, aprofundando conhecimentos acerca de educação e infâncias indígenas. A educação escolar indígena dava sequência às políticas educacionais de assimilação, porém trazia o ensino bilíngue e a atuação de monitores indígenas, o que levou às mobilizações por uma educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, que valorizasse as culturas nativas;
- c) E na década de 90, a partir dos direitos reconhecidos pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, inicia-se uma nova etapa na educação indígena no Brasil, com o reconhecimento de especificidades culturais e identidades étnicas como condicionantes de uma educação que respeite a diversidade indígena do país.

Tassinari (2001b) ressalta que as escolas presentes desde o início do século XX em agrupamentos da etnia Karipuna, mesmo quando voltadas à assimilação e integração dessas populações à sociedade nacional “nunca foi vista como excludente da vida das aldeias”. Isso se deveu, entre outros fatores, à compreensão e respeito ao modo de vida da comunidade por parte da única professora da escola ao longo de mais de trinta anos. Essa professora e as famílias mais próximas chegaram a identificar relações de parentesco entre seus antepassados, fazendo com que sua presença ali fosse natural e desejada, o que representa uma apropriação da escola pela comunidade. A autora demonstra que esse histórico difere muito de uma etnia para outra da bacia do rio Uaçá, descrevendo alguns elementos que auxiliam a compreender essas diferenças, relacionadas, em grande parte, às relações interpessoais estabelecidas pela escola em cada comunidade ou à recusa desse tipo de ensino por parte das lideranças – mais velhos – que em um dos casos consideravam, até os anos 1950, as práticas escolares semelhantes à escravidão.

Com relação ao histórico das políticas escolares indígenas, Tassinari (2001b, p.161) considera que:

Entender essas políticas implantadas pelo Estado como determinantes/determinadas pelas características de cada grupo indígena é uma forma de dizer que as populações indígenas não receberam passivamente as instituições ‘vindas de fora’ (como parte de políticas públicas mais amplas), conferindo a essas instituições características próprias de suas culturas.

Nesse sentido, a autora questiona a eficácia de algumas propostas de educação ‘diferenciada’, pois alguns grupos indígenas manifestam o desejo de ter uma educação com a mesma qualidade das escolas não indígenas, e, em outros casos, não desejam que seus conhecimentos específicos sejam abertos para uma instituição ‘de fora’. Ou ainda não se identificam com o ‘resgate de saberes tradicionais’ proposto pela escola, por tratar de uma ‘valorização’ de conhecimentos que, em alguns casos, estão desatualizados ou remetem a uma visão estereotipada da cultura.

Tassinari (2008) critica a visão sedimentada de que a escola e os processos de aprendizagem devem se remeter à hierarquia de papéis professor-aluno, à linearidade na evolução em etapas sucessivas, à centralidade na escrita e oralidade, como características que não permitem enxergar outras formas possíveis, especialmente desvalorizando

os processos diferenciados de aprendizado que acontecem em sociedades indígenas e tradicionais, classificados como educação não formal, ou ainda, desprovidos de processos pedagógicos. A autora destaca alguns pontos relevantes no desenvolvimento de estudos sobre os processos indígenas de aprendizagem, como a interpretação de sonhos, o acesso a conhecimentos por meio de estados alterados de consciência, o aprendizado incorporado, o aprendizado pelo silêncio, e o aprendizado horizontal, que acontece entre as crianças. Tassinari (2008) identifica que tais processos dificilmente serão incorporados nas escolas indígenas, porém deve-se atentar para que a escola não impeça que eles aconteçam.

Discorrendo sobre os avanços nas políticas educacionais indígenas brasileiras, Tassinari (2008) elenca diversos estudos sobre educação indígena, destacando possíveis contribuições ainda não efetivadas. A autora ressalta o 'silêncio', por parte das pesquisas antropológicas, acerca dos processos de aprendizagem e transmissão de saberes indígenas, apontando a realidade de outros países, nos quais pesquisas desse gênero trouxeram contribuições relevantes, como é o caso dos Estados Unidos da América. Nesse país, observo ainda, com o auxílio de Malnar e Vodvarka (2013), que os processos próprios de aprendizagem, integrados a outras especificidades culturais, estão contemplados inclusive no desenho arquitetônico de espaços escolares, como será apresentado no item 3.2.

No contexto brasileiro, como mencionado anteriormente, a partir da Constituição de 1988 a legislação passa a assegurar o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais como parte da educação escolar indígena, incluindo processos pedagógicos próprios. A partir das falas de professores Guarani e Kaiowá, Brand e Calderoni (2012) constatam que os processos de ensino e aprendizagem estão inseridos nas relações comunitárias e interpessoais que movem seus sistemas de trocas e reciprocidade, esclarecendo que o aprendizado está vinculado à família extensa. Destacam, ainda, que a escola indígena deve contemplar a visão de mundo de cada grupo, que no caso dos Guarani e Kaiowá, apresenta uma compreensão integrada do todo, contextualizada culturalmente, relacionando conhecimento e espiritualidade, contrapondo-se ao modo de organização do conhecimento nas escolas ocidentais, que ocorre em disciplinas separadas, resultando em aprendizados específicos, restritos, fragmentados e desconectados.

## 2.2 Reflexões sobre educação indígena e contextos de aprendizagem

Para refletir sobre educação escolar indígena, parto de referenciais antropológicos que abordam contextos de aprendizagem em situações não escolarizadas, que podem contribuir para a compreensão do espaço escolar nas aldeias como intermediador de diálogos interculturais. Essa discussão permeia áreas temáticas distintas, como educação, antropologia e arquitetura. Do ponto de vista da antropologia, pode ser analisada sob diferentes conceitos e abordagens trazidas por áreas específicas como a antropologia da criança ou a antropologia da educação, instigando reflexões acerca do que é infância ou mesmo as relações entre a noção de infância, educação e cultura (COHN, 2013; TASSINARI, 2007 e 2015; TOREN, 2001; BARTH, 1989; SCHILDKROUT, 1978; FERNANDES, 1946; HARDMAN, 2001; HIRSCHFELD, 2002). A ideia aqui é refletir, partindo dessas discussões, sobre o que se observa nas aldeias indígenas quando o assunto é educação, seja ela escolarizada ou não.

Hoje se reconhece a interculturalidade presente nas aldeias e nas escolas indígenas como um contexto no qual estão inseridas as dinâmicas socioculturais. Com o auxílio de Clarice Cohn (2002) pode-se refletir sobre aspectos relacionados à educação, tradição, cultura e mudança nessas sociedades, a partir de interpretações decorrentes de diferentes momentos históricos e correntes teóricas da antropologia.

Cohn (2002) apresenta alguns aspectos dos estudos de Florestan Fernandes e Egon Schaden, destacando a abordagem da educação como direcionada para a integração do indivíduo à sociedade, para a socialização. A autora destaca a ênfase dada pelos autores ao “caráter tradicionalista dessas sociedades, e, portanto, a função de perpetuação da ordem social da educação” (COHN, 2002, p. 214). Nessa concepção, a ‘tradição’ trazia em si uma imagem de estabilidade, de permanência, dentro da qual “mesmo a criatividade e a inovação têm a função de perpetuar a ordem social, surgindo, portanto, já como tradição” (COHN, 2002, p.215).

Essa afirmação corrobora com a ideia de Rapoport (1972), sobre as ocupações espaciais e soluções formais construtivas identificadas como ‘tradicionais’, ou vernáculas, nas quais a continuidade da tradição construtiva é desejada e pequenas mudanças não alteram o significado e simbolismo representados por meio dessas arquiteturas. Ao discorrer acerca do processo de transmissão de conhecimentos construtivos nessas sociedades, relacionando-o à manutenção das formas tradicionais, Rapoport (1972) aponta que não existem especialistas, mas todos

conhecem o modelo e são capazes de executar edificações de acordo com os preceitos culturais. Com isso, inclusive a manutenção das edificações existentes fica facilitada, diferentemente do que acontece com a inserção de modelos e técnicas construtivas alheios ao padrão tradicional.

Ao pesquisar o processo construtivo tradicional entre os Mbyá Guarani, observei que para viabilizar novas construções, mesmo que todos conheçam o modelo, prezam pela participação de pessoas que possuem o ‘dom’ de construir, que pode ser reconhecido pelo nome atribuído pelas divindades, geralmente Karáí – tais pessoas são identificadas como *ogapúá*<sup>45</sup> (ZANIN, 2006). Fernandes (1976, apud COHN, 2002) afirma que a educação e socialização entre os Tupinambá acontecem por meio do exemplo e de vivências práticas das atividades diárias, na qual se envolvem todos membros da sociedade. Tanto Schaden (1945, apud COHN, 2002), quanto Fernandes, indicam que as especializações ou diferenciações existem, e decorrem das necessidades da sociedade, sendo as “aptidões individuais dirigidas à coletividade” (COHN, 2002, p. 216).

Pensar nas inovações construtivas permite um paralelo com mudanças promovidas ou estimuladas pela inserção de escolas em comunidades indígenas. Bergamaschi (2005) aponta que os Mbyá Guarani não desejavam a presença de escolas dentro das aldeias, pois consideravam que poderiam ser afastados do modo de vida tradicional. Porém também identificavam a escola como um espaço de diálogo entre diferentes culturas, permitindo uma maior compreensão e defesa de seus direitos, o que levou à gradativa aceitação dessa instituição. Esse exemplo reflete claramente a ambiguidade que representa a escola e a perspicácia das decisões internas, que mesmo com mudanças e inovações, não deixam de defender a tradição cultural. Nas palavras de Bergamaschi (2005, p. 222): “transformam-se para manterem-se Guarani”. Pode-se considerar que a escola, nessas comunidades, constitui-se continuamente, dialogando com o contexto micro-social-histórico<sup>46</sup> de cada grupo e seus integrantes.

Clarice Cohn apresenta ainda as análises de Barth (1987, apud COHN, 2002) que enfocam as mudanças ocorridas no processo de transmissão de conhecimentos por meio da tradição oral. O autor aponta para a atualização contextualizada das tradições em rituais que são recriados a cada geração, possibilitando aflorar a criatividade individual

---

<sup>45</sup> Podem ser utilizados os termos *ogapúá* ou *oga ojavova’*e para identificar os construtores com mais habilidade, capazes de construir moradias mais duradouras (ZANIN, 2006).

<sup>46</sup> Parafaseando Cristina Toren (2001), que utiliza o termo “processos microhistóricos” para explicar a cognição e o fenômeno da autopoiese humana.

que passa a caracterizar subtradições, também em constante construção. Com auxílio de Barth (1989) pode-se ainda refletir sobre maneiras de ensinar em comunidades tradicionais, que estão relacionadas com a transmissão da cultura (como conhecimento) em diferentes contextos, com enfoque em: processos de tradição oral em que o conhecimento é explicitado de forma ‘didática’; processos que envolvem iniciação e mistério, onde o acesso ao conhecimento acontece em etapas, marcadas por rituais.

Investigando diferentes formas de aprendizado e transmissão de conhecimentos, Lave e Wenger (1991) apresentam os conceitos ‘aprendizado situado’, ‘participação periférica legítima’ e ‘comunidades de prática’. Considero que esses conceitos dialogam com processos indígenas de aprendizagem, que em muitos casos acontecem nos ambientes da comunidade, com a participação de várias pessoas, pela observação e vivência em contextos práticos do cotidiano ou em atividades específicas predeterminadas, inclusive pela presença de estágios de aprendizagem, que podem ocorrer em avanços graduais ou marcados por rituais. Os autores questionam a formalidade obrigatória na transmissão de conhecimentos, porque acaba criando entraves no fluxo de saberes dentro de uma comunidade. Pelissier (1991, p.90) ressalta a relevância social dessas formas de aprendizagem: “Em oposição à concepção de que competências e identidades se movem dentro da cabeça das pessoas, aqui temos uma concepção na qual pessoas se movem em comunidades de prática”.

Cohn (2002) explora diversos aspectos relacionados à educação indígena, dos quais destaco o autoconhecimento e o respeito pelas habilidades e pela autonomia das crianças no processo de aprendizado. A autora conclui que o aprendizado não é mera reprodução de saberes, pois nesse processo também se constroem conhecimentos e se produz a cultura.

A mudança passa a ser percebida como indo muito além da perda que os estudos de aculturação supunham, como inerente à própria reprodução social. À mudança de origem externa à sociedade, soma-se a que surge do próprio processo de transmissão, em reformulações individuais ou coletivas (mas que, como visto anteriormente, não serão jamais privadas e sempre se remeterão ao coletivo, nem tampouco arbitrarias) da “tradição”, ou em sua recepção. Assim, se o indivíduo aprende

a ver o mundo por meio de lentes polidas pela sociedade, ele guarda para si sua própria especificidade (COHN, 2002, p.233).

Nesse contexto de produção e reprodução cultural por meio da educação, a escola se insere como espaço que provoca os sujeitos à leitura e interpretação dessa cultura dinâmica, possibilitando a tradução e o diálogo entre (literalmente) diferentes línguas, diferentes modos de vida. O espaço escolar aparece, então, como o cenário/palco no qual essa relação intercultural acontece. Vemos em Tassinari (2001a) uma interpretação da escola como 'espaço de fronteira', no qual transitam diferentes saberes, como uma borda ou uma região que possibilita o ir e vir de conhecimentos e de pessoas. Uma fronteira que não atua como limite, mas que é enriquecedora por agregar a diversidade, e que ao mesmo tempo possibilita a distinção de formas de ser e estar no mundo:

A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram "fronteira" como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas (TASSINARI, 2001a, p.68).

A autora elucida a reflexão abordando possibilidades advindas com a escola, tanto no trânsito de pessoas, como de conhecimentos que permitem interpretações e comparações, atribuindo ainda mais vitalidade aos processos de intercâmbio cultural:

A escola também "borra" fronteiras quando estimula o fluxo de jovens estudantes para as cidades vizinhas, em busca de maior escolarização, e ali forma enfermeiros, técnicos agrícolas, professores, que não raro retornam às aldeias com o discurso de "valorização da cultura". A escola também permite o fluxo de conhecimentos, como mencionado acima, numa direção radicalmente oposta àquela do trabalho antropológico. São os índios que perguntam, são os índios que aprendem técnicas e ouvem histórias, para interpretá-las e utilizá-las de formas variadas. Trata-se,

indiscutivelmente, de um espaço de fluxo e troca de saber, mesmo quando ensina às crianças, de forma muito fechada e limitada, que são "índias", que seu modo de vida corresponde a uma "cultura" e a uma "tradição" que precisa ser preservada, o que vai contra sua curiosidade por conhecer outros modos de vida e outras culturas (TASSINARI, 2001a, p.65).

De maneira semelhante, Bergamaschi (2005) trabalha com a escola como símbolo de interface cultural, apresentando-a, segundo as falas dos Guarani, como um lugar que não pertence ao modo de vida tradicional, mas insere-se nas aldeias permitindo reinterpretações e apropriações. Tassinari (2012, p.287) reforça o argumento: "a escola indígena mantém-se sempre como algo estrangeiro, não nativo, ainda que muitas vezes quase irreconhecível como 'instituição escolar'".

A escola nas aldeias permite repensar a própria forma de estar no mundo, a partir da comparação com outros modos de vida, outras linguagens. Aí também reside o argumento de que a cultura é parte de um corpo de conhecimentos, calcado em distintas formas de conhecer que transitam na interação entre as pessoas (BARTH, 1995).

Compreendo que a cultura, então, vai se constituindo, assim como cada indivíduo constrói a si mesmo na relação que estabelece com os outros em determinado contexto. Esse argumento fica claramente apresentado nas palavras de Hirschfeld (2002, p.615, tradução minha, grifo do autor): "Não há dúvidas de que o aprendizado cultural é empiricamente inevitável. Os humanos são, desde o nascimento, criaturas culturais moldadas pelo ambiente cultural que habitam. A cultura satura tão profundamente o ambiente que **não** adquiri-la parece quase impensável".

Aprofundando essa compreensão, Ingold (2000, p.21) considera que o conhecimento não é passado de uma geração para a outra, embora as informações possam ser. O que leva ao conhecimento é a possibilidade de situar a informação e compreender seu significado em um contexto ambiental específico, no qual estamos sensorial e perceptivamente engajados. Nesse sentido, a contribuição de uma geração à outra para o aumento do conhecimento humano volta-se para uma educação da atenção: "nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e (...) todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática" (INGOLD, 2010, p.7).

Cristina Toren (2001, p.170, tradução minha) argumenta sobre os processos de constituição da pessoa, considerando que desde o útero ocorrem escolhas autônomas e interações sociais, que determinarão sua

autocriação contínua: “Porque a socialidade é a maior condição de nossa autonomia humana, nós somos capazes de compreender os outros, mesmo outros radicalmente diferentes, na medida em que permitimos que suas compreensões de mundo informem, e então, transformem, as nossas próprias”.

Toren (2001) apresenta a inserção social de crianças fijianas, que constituem a si mesmas a partir da relação hierárquica com os outros, em um aprendizado no qual a linguagem corporal representa as relações sociais pela distribuição espacial em um eixo vertical acima-abaixo (mais velho-mais jovem). A postura, a forma de comunicar-se e dirigir-se aos outros é dada por meio dessas relações, envoltas em sentimentos e emoções que condicionam comportamentos.

Um entendimento oposto com relação ao tratamento da criança na sociedade acontece em algumas etnias indígenas brasileiras, nas quais se considera que quanto mais jovem, mais capaz é a criança de realizar a mediação cosmológica, entre mortos e vivos, humanos e divindades, o que lhes confere um tratamento respeitoso. Tassinari (2007) apresenta uma série de estudos que representam essa intermediação por parte das crianças, inclusive no âmbito intercultural. A intenção da autora é destacar a agência das crianças em sua própria socialização, viabilizando processos sociais de grande relevância para a sociedade como um todo, como rituais ou o comércio de artesanato. Em decorrência disso, a postura dos adultos perante as crianças acaba sendo marcada pelo respeito, invertendo a ordem estabelecida na sociedade ocidental de uma forma geral.

Ao pesquisar a sustentabilidade na visão dos Mbyá Guarani, constatei que esse respeito reflete-se também na relação com outros seres e elementos que compõe o modo de vida dessa etnia (ZANIN, 2006). Para os Mbyá Guarani, devido à proximidade da criança recém-nascida com as divindades, ela precisa ser convencida a permanecer na terra, e para isso tomam uma série de cuidados, que iniciam no útero, pela utilização de uma dieta específica, a escolha do nome e cerimônia de batismo, entre outros procedimentos de acordo com as características de cada criança, respeitando sua autonomia na construção de si mesma (MELLO, 2006; ZANIN, 2006; BERGAMASCHI, 2005). Nesse sentido, Tassinari ressalta que

As etnografias têm dado exemplos de que as crianças, especialmente as mais pequenas, são importantes mediadoras das várias esferas cosmológicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana. Embora sejam consideradas e respeitadas como seres completos,

em alguns casos, como entre os Guarani, ressalta-se sua proximidade com os deuses (TASSINARI, 2007, p. 18).

Nesse exemplo vemos as crianças em um 'status privilegiado de relação cosmológica', por estarem mais próximas ao mundo dos espíritos – conforme crescem, perdem essa conexão. Devido a essa compreensão, as crianças são, de certa forma, reverenciadas, tratadas com respeito, mesmo no cotidiano, pois essas atitudes também significam respeito à cultura e, de forma indireta, aos adultos de seu grupo familiar. No caso Maxakali, as crianças tem um papel de mediadoras entre o mundo dos vivos e dos mortos, em uma conexão que se efetiva por meio de rituais e cantos (ALVAREZ, 2004, apud COHN, 2013).

Tassinari (2012) também analisa os movimentos de crianças indígenas que transitam livremente entre espaços restritos da comunidade e com suas observações, junto aos adultos, atualizam e controlam comportamentos. Oliveira (2012) apresenta as crianças Guarani como mediadoras no trânsito por diferentes espaços da comunidade, como a escola e a Casa de Rezas. Já entre os Kayapó (VIDAL, 1977, apud TASSINARI, 2007), o nascimento do primeiro filho ou neto de um casal possibilita mudança de status social. Mas as crianças também podem ter o papel de mediadoras fora de seu contexto mais familiar, em relações interculturais, como é o caso apresentado por Miranda (2005, apud Tassinari, 2007) em relação às crianças Pataxó de Coroa Vermelha, na Bahia, que atuam diretamente no diálogo com não indígenas em negociações comerciais.

Na sociedade Hausa, analisada por Schildkrout (1978), as crianças atuam como mediadoras de relações econômicas, possibilitando às mulheres uma inserção social como prestadoras de serviços e comércio, privando-as de se exporem a ambientes considerados impróprios. Isso porque às crianças, até determinada idade, é permitido o acesso tanto a ambientes considerados exclusivamente masculinos, quanto aos femininos, o que também garante uma compreensão ampla do funcionamento da sociedade. Entre os Kayapó, encontra-se um paralelo a esse princípio:

Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridos indistintamente, a não ser na infância. Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos

dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração (TASSINARI, 2007, p.15).

Em seu artigo, Tassinari faz algumas ressalvas a serem consideradas ao pesquisar educação indígena, entre elas a de que “não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida” (TASSINARI, 2007, p.13). Deve-se atentar para as especificidades de cada grupo indígena, pois generalizações a respeito de concepções de infância podem recorrer em falsas interpretações ou mesmo dificuldades metodológicas, como apontado por Cohn (2013). Essa autora também ressalta que se deve considerar as dinâmicas de transformação cultural:

Assim, a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas. Nem umas com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicarmos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças, e a infância, são pensadas nestes lugares. Não podemos pressupor uma criança e uma infância universais, mas talvez não possamos também pressupor uma noção de infância, particular, mas sempre válida (COHN, 2013, p.227).

Dessa forma, tratando-se de educação indígena, compreendo a necessidade de relativizar cada caso, evitando generalizações. Cohn (2013) ainda esclarece a pertinência de se referir ao termo criança, evitando classificar diferentes concepções de infância indígena, por considerar o termo infância carregado de sentidos que nem sempre se adequam a contextos específicos.

A partir de diferentes formas de compreender e tratar a educação das crianças, considerando a aquisição de conhecimentos e saberes articuladores de vivências socioculturais, resalto a relevância da educação contextualizada, que ocorre de acordo com a organização e dinâmicas de cada sociedade e do ambiente em que se insere. Considero indispensável a compreensão desse tipo de especificidade ao se pensar em espaços/ambientes escolares para comunidades indígenas.

### 2.3 O lugar da escola para povos indígenas

Uma vez que a legislação brasileira reconhece que a escola em comunidades indígenas deve ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, entendo que a luta pelos direitos indígenas esteve direcionada ao respeito pelas formas culturais de aprendizagem. Compreendo ainda, que o espaço escolar deve refletir ou acolher essas formas, viabilizando usos não pensados em escolas convencionais urbanas. Contudo, como argumentado acima, a escola não deve suprimir modos próprios de aprendizagem, que só podem ser vivenciados plenamente no contexto e no cotidiano do grupo social.

Tassinari (2012) orienta que a escola como instituição não deve tentar reproduzir formas nativas de educação, sobrepondo aprendizagens e conhecimentos que fazem parte do corpo de saberes nativos. Entendo que a escola tem um ‘lugar’ simbólico, assinalado pela autora como sendo a fronteira entre conhecimentos indígenas e ocidentais. Nessa argumentação, a autora apresenta a associação da escola com o xamanismo, trazendo a comparação de Gow (1991 apud TASSINARI, 2012) na qual tanto a escola, quanto o xamanismo podem viabilizar ou destruir relações que condicionam o modo de vida considerado adequado pelas populações indígenas do baixo Rio Urubamba, no Peru.

Por outro lado, como argumentado em Zanin, Silva e Cristofoli (2018), depoimentos de representantes indígenas enfatizam a necessidade de o espaço escolar permitir usos culturais, encontros e atividades que vão além daquelas usualmente realizadas em escolas da rede pública, uma vez que a comunidade participa efetivamente da escola. Nesse sentido, reclamam a falta de espaços específicos para abrigar a comunidade e suas atividades cotidianas, que são parte do aprendizado, considerando ainda a educação como algo contínuo durante a vida, reforçada pelas trocas entre distintas gerações. As falas dos professores indígenas retratam o desejo de contemplar, no espaço escolar, os costumes e tradições, bem como a relação com o ambiente natural – o sol, a chuva, o fogo, a terra, a mata – como integrantes do ensino escolar (SILVA, 2014).

Da mesma forma, Bergamaschi (2005) apresenta as falas dos Guarani, que consideram todos os espaços da comunidade como lugares de aprendizagem: a mata, a *Opy* (casa de rezas), a roça, o rio. Porém, esse mesmo grupo, e não somente esse, considera a escola como um elemento que não pertence à cultura. Mas onde então se insere a escola? Como poderia esse espaço, demandado pelas comunidades, acolher múltiplas linguagens e permitir fluidez e filtro no trânsito de saberes e de pessoas?

Pois, ao que parece, são funções ambíguas e complementares as que esse equipamento deve possibilitar.

Não há dúvidas de que, para isso, a construção da proposta pedagógica, calendários, idas e vindas em tempo e espaço, devem ser definidos pela comunidade escolar, na medida de seu envolvimento e interesse em legitimar a presença dessa ‘ferramenta’ demarcadora de ‘fronteira’ em seu contexto espacial – o que vem a interferir em suas formas de apropriação e uso do ambiente. Da mesma forma, entendo que a edificação construída para abrigar as atividades escolares, ainda que essas se estendam a ambientes externos, deveria contemplar possibilidades de uso e configuração de acordo com as formas culturais de apropriação do espaço. Mesmo em escolas convencionais, o espaço escolar integra o currículo, devendo ser concebido de acordo com as intenções pedagógicas, respeitando a utilização pretendida a partir de seu desenho (FRAGO; ESCOLANO, 2001; KOWALTOWSKI, 2011). Nesse sentido, considero que o espaço escolar dentro de aldeias indígenas deveria ser ainda mais respeitoso com relação a essas intenções.

Refletindo sobre a presença de escolas em comunidades indígenas, Tassinari (2007) faz uma importante consideração: “as crianças são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social. Retirá-las do convívio social, resguarda-las em espaços “infantis” – que é o que fazemos nas escolas, creches, *playgrounds*, é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação” (TASSINARI, 2007, p.16). Essa autonomia é vivenciada pelas crianças uma vez que, de acordo com os padrões de comportamento sociocultural específicos, podem circular pelos diferentes espaços da comunidade (Tassinari, 2012), ou ainda criar suas próprias regras de conduta, como bem demonstra Fernandes (1946).

Nesse sentido, Codonho (2007) identifica a “transmissão horizontal de saberes” entre as crianças Galibi-Marworno. Nesse caso, as crianças se organizam em grupos de primos, de acordo com regras de parentesco, nos quais ensinam umas às outras, independente da ação dos adultos, escolhendo o que se deseja aprender, com liberdade para definir como se dará o aprendizado. Esses grupos, definidos na infância, também condicionam futuros relacionamentos dentro de uma rede de parentesco, que se atualiza a partir das preferências das crianças (TASSINARI, 2012).

Então se reforça novamente a ambiguidade, ou ainda, dinamicidade da escola indígena, que em alguns contextos aparece regrada de acordo com as escolas convencionais mais rígidas, com relação à distribuição espacial, inclusive do mobiliário, e temporal, na divisão de períodos e

processos, mas em outras comunidades é flexível ao ponto de não ter mobiliário e utilizarem a terra para sentar, contando com a presença e fluxo de pessoas de diferentes idades (BERGAMASCHI, 2005). Talvez essa dinamicidade, considerando os anseios de cada comunidade, deva ser interpretada como autonomia na definição do caráter e do lugar que a escola deve ocupar.

Tassinari (2001b) apresenta dados acerca das respostas em termos de relações socioespaciais de algumas comunidades frente à presença da escola na região do rio Uaçá. Duas comunidades que aceitaram a presença da escola tiveram reações diferentes: os Galibi-Marworno decidiram pela mudança de todas as famílias para a aldeia na qual a escola fora implantada, visando garantir o acesso das crianças à educação; enquanto que os Karipuna mantiveram o padrão de ocupação anterior, com as casas dispersas ao longo do leito do rio (sendo esse, por um período, o único meio de transporte até a escola). A autora retrata ainda mudanças ocorridas com relação ao espaço físico que abrigava a escola junto à etnia Karipuna, que inicialmente ocupava a casa de um dos chefes, considerada um espaço 'neutro', por não ser restrito a somente um grupo familiar, sendo posteriormente construído um espaço próprio.

Sobre esse aspecto, Bergamaschi (2007a) apresenta as preocupações de algumas comunidades Guarani acerca da edificação que abriga a escola, indo em direções opostas:

Na Lomba do Pinheiro, há uma explícita resistência na decisão por um prédio específico para a escola, pois, para eles, não há a necessidade de um lugar fixo para aprender. Na reunião que decidia pela escola na aldeia, Alberto traduziu para o português as reflexões iniciais das pessoas aí presentes: “a aula não precisa ter prédio, não precisa estar embaixo de um teto. Em qualquer lugar, na sombra de uma árvore, pode surgir a qualquer momento, não precisa de preparação”. Na aldeia do Cantagalo, a preocupação com o espaço escolar também passa intensamente pela reflexão dos professores e das lideranças, porém apresenta um sentido inverso ao verificado na outra aldeia, visto que insistem junto aos órgãos governamentais para a construção do prédio escolar há quatro anos (BERGAMASCHI, 2007a, p.210).

Jesus (2012) revela outra situação entre os Guarani acampados em Santa Maria: eles desejavam a escolarização, porém não antes de terem uma aldeia estabelecida e de terem construído a *Opy* (casa de reza), por isso recusavam a institucionalização escolar. A *Opy* articula conhecimentos nativos, mas para ser construída, é necessário um *tekoa*, lugar onde podem viver segundo o *teko* – seu modo de vida. A autora reforça: “precisamos levar em conta também que antes de haver *Opy* não deve existir escola” (JESUS, 2012, p.151).

Com esses exemplos, destaco que está sendo abordada uma temática complexa, devido às variações possíveis, determinadas não somente pela diversidade cultural em questão, mas podendo diferir de uma aldeia para a outra da mesma etnia e, ainda, como esclarecido por Barros (1997, apud TASSINARI, 2001a), está condicionada pelas políticas públicas, que possuem agendas que muitas vezes não entram em compasso com o tempo e o ritmo das comunidades indígenas. No próximo capítulo apresento reflexões sobre a arquitetura escolar presente em aldeias indígenas, algumas normativas e orientações do MEC voltadas ao desenho dessas escolas e alguns casos em que as comunidades escolares participaram no processo de projeto arquitetônico.



Figura 17: Escola Manoel Soares, em *Jamã Tÿ Tãnh*, Aldeia do Coqueiro, Estrela/RS.  
Foto: Nauíra Z. Zanin

### **Arquitetura escolar que inspira, faz sonhar**

Ao visitar a escola Manoel Soares,  
ao conversar com as pessoas que utilizam esse espaço,  
uma pergunta aflorou:  
Mas... a escola indígena precisa partir dos mesmos  
parâmetros arquitetônicos  
que as escolas não indígenas?

## **3 ARQUITETURA PARA ESCOLAS INDÍGENAS**

A partir do histórico das escolas indígenas no país, percebo que com a Constituição Federal de 1988 começaram a serem pensadas escolas específicas, diferenciadas e interculturais para povos indígenas e, nesse processo, também foram sendo questionados a infraestrutura escolar 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 arquitetura de escolas indígenas. De certa forma, essa diversidade e, até mesmo, precariedade, reflete a realidade da arquitetura escolar no país, ainda que nos últimos anos tenham acontecido avanços direcionados à qualidade e manutenção do espaço físico das escolas, incluindo equipes

multidisciplinares definindo parâmetros para as escolas da rede de ensino do país (BRASIL, 2006).

Com relação à história da arquitetura escolar no Brasil, Faria Filho e Vidal (2000, p.21) abordam as iniciativas públicas de educação primária, categorizando-as, segundo diferentes momentos políticos e sociais, em “escolas de improviso, escolas-monumentos e escolas funcionais”. Os autores fazem essa distinção enfocando historicamente as características do tempo e do espaço escolares, considerando, assim como Frago e Escolano (2001), que tais dimensões não são neutras, mas carregam símbolos e significados de seu contexto social e econômico, condicionando comportamentos.

Os autores esclarecem que as “escolas de improviso” caracterizam o início da escolarização no país durante o período colonial, e recebem essa denominação pela inexistência de um “lugar físico-arquitetônico” específico. Essas escolas aconteciam em lugares que antes eram destinados a outro tipo de atividade, alugados ou cedidos por alguma instituição, ou ainda na casa do professor. Nesse período, configura-se uma forma de ensino escolar público ainda sem um espaço próprio, sujeito às características ambientais e ideológicas dos lugares disponíveis.

As “escolas monumento” surgem com a expansão do ensino e com a República, que busca imprimir na sociedade os padrões da modernidade. Eram caracterizadas por uma arquitetura monumental, de grandes dimensões, com uma “simbologia estética cultural e ideológica” republicana. Nas salas de aula, eram utilizadas carteiras fixas e o professor tinha uma posição central, estabelecendo lugares definidos e hierarquizados. Nesse período, evidencia-se o papel do espaço escolar na proposta pedagógica, pelo controle no uso dos tempos e espaços, no controle do movimento dos corpos e condicionamento do comportamento. Métodos de ensino regrados a partir de estudos científicos que estabeleciam, em minutos, o tempo dedicado a cada atividade para que fosse produtiva, delimitavam rigidamente o tempo escolar, que era controlado por sinais sonoros (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). A organização das escolas assemelhava-se à das fábricas, as crianças já não estariam mais nas ruas, mas confinadas em ambientes e rotinas com a intenção de docilizar seus corpos e mentes (FOUCAULT, 1987). Foucault revela um aspecto crucial da organização social da vida moderna, na qual as microestruturas de poder estão centradas “na tecnologia do poder sobre o corpo”, que são reproduzidas nas escolas, como centros formadores de cidadãos produtivos. Foi essa rigidez e controle apresentados no documentário “Escalarizando o Mundo: o último fardo do

homem branco”, que chamaram a atenção da professora guarani Kerexu<sup>47</sup>, fazendo-a perceber a força que o sistema de ensino escolar representa na instauração de uma sociedade de produção e consumo.

O movimento da Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX procura romper com algumas dessas características, inovando na organização de tempos e espaços e possibilitando a experimentação, contudo, não consegue evitar a continuidade da chamada “cultura escolar” (FARIA FILHO, 1998, p.144). As mudanças arquitetônicas das escolas estavam diretamente relacionadas a novos modos de pensar a criança, investindo mais atenção ao seu processo de aprendizado, considerando seu bem estar e propondo novas posturas nas relações estabelecidas em sala de aula. Foram “abolidas as carteiras fixas<sup>48</sup>”, flexibilizaram-se as formas de organização do espaço da sala de aula e com isso, a relação professor e aluno. Com os novos métodos de ensino, como o de projetos, os tempos escolares voltam-se ao “tempo psicológico do interesse” da turma no desenvolvimento de determinada atividade (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.29). Contudo, até hoje a maioria das escolas reproduzem uma “rigorosa e minudente organização” que permanece pautando os tempos escolares, mesmo com as inovações pedagógicas ocorridas (CAVALIERE, 2002). E ainda que cada escola indígena tenha legalmente a possibilidade de ter o currículo e o calendário específico, nem sempre isso acontece, ou por escolha da própria comunidade escolar, que acredita que a qualidade no ensino é alcançada mantendo o padrão de organização das escolas convencionais, ou por dificuldades na argumentação junto às secretarias, coordenadorias e gerências de educação, como será apresentado no item 5.3, ao enfocar o caso da Escola Itaty.

A busca pela democratização da escola pública demandou um maior número de escolas, racionalizando os custos de implantação, o que levou que se deixasse de construir edificações monumentais e se passasse a construir “escolas funcionais”, alterando a concepção arquitetônica das escolas no Brasil (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). A variedade de propostas pedagógicas se expande, e com elas vão sendo redimensionados os espaços e tempos escolares. Em meados do século XX, a arquitetura escolar no Brasil está voltada predominantemente à economia de recursos

---

<sup>47</sup> Registro em Diário de Campo, em 01 de setembro de 2016.

<sup>48</sup> Na imagem que abre o Capítulo 2, capturada do documentário “*Mbya Guarani: guerreiros da liberdade*”, é possível verificar o uso de carteiras fixas na Escola Itaty, inaugurada em 2002, em pleno século XXI – a Escola Nova aboliu as carteiras fixas no início do século passado. Isso demonstra a permanência de velhos hábitos nos modos de ensinar.

e de prazos para a construção, pelo direcionamento à universalização do acesso à educação, o que leva à simplificação e padronização dos projetos (SILVA; CRISTÓFOLI; ZANIN, 2012). Kowaltowski (2011) considera essa uma escolha duvidosa, pois em nome da eficiência econômica e dos prazos de construção, muitas escolas foram edificadas utilizando sistemas construtivos industrializados que acabam prejudicando a manutenção e adaptação posterior. Como crítica aos projetos padrão, a autora acrescenta a dificuldade de implantação no terreno e adequação a fatores de eficiência bioclimática, além de não possibilitarem a participação da comunidade escolar na definição das características da edificação para que esteja de acordo com a proposta pedagógica. Vários governos brasileiros utilizaram a padronização como uma estratégia de identificação de suas obras, marcando a paisagem das cidades e até mesmo do país. Porém, Kowaltowski (2011, p.109) considera que gera uma “monotonia das repetições”, pela utilização de um “carimbo” que “não contribui positivamente para a paisagem urbana”.

Cristofoli (2012, p. 10) sintetiza o histórico das ações voltadas ao espaço escolar no Brasil:

Da adaptação de espaços, edificações monumentais à simplificação e padronização das construções escolares estão implícitas diferentes concepções políticas e pedagógicas da educação brasileira. Considera-se, portanto, que as construções escolares são materialização das ações do estado em cada momento histórico, político e pedagógico da educação brasileira mediada pela existência e disponibilidade dos recursos financeiros e pela ação de diferentes atores das áreas governamentais e técnicas.

Faria Filho e Vidal (2000) apontam a precariedade atual das escolas e a permanência de muitas características da modernidade, de sua cientificidade expressa na arquitetura escolar contemporânea, que ainda carece de humanização, como proposto em Kowaltowski (2011). Muitas são as críticas à permanência de um modelo de escola calcado no século XIX e que vem sendo reproduzido, até os dias atuais, como um reflexo da chamada “cultura escolar”. Mesmo as pedagogias que surgiram pela crítica a esse modelo, não tiveram uma repercussão efetiva no ensino público brasileiro, onde se manteve a organização tradicional e hierárquica das salas, as aulas expositivas e a fragmentação dos horários e conteúdos. Uma

configuração incompatível com os dinâmicos meios de comunicação a que as crianças e jovens convivem fora do ambiente escolar na contemporaneidade (SILVA; ZANIN, 2015). Como imaginar a presença dessa escola em comunidades indígenas, com suas dinâmicas culturais próprias e oriundas das trocas interculturais? Com suas compreensões próprias de tempos e espaços? Com seus processos educativos particulares?

Esses questionamentos surgem a partir do que observo em escolas indígenas, pela integração da comunidade na escola, as atividades que não se restringem à sala de aula, utilizando espaços abertos do pátio e do entorno. Uma escola que sai de seu espaço físico delimitado e expande-se para os ambientes da comunidade, do território, onde as crianças podem aprender não somente a partir de conhecimentos ‘científicos’, mas a partir dos saberes desenvolvidos e acumulados no seu modo de vida, nas trocas entre distintas gerações. Uma escola que limite as crianças indígenas a vivenciarem espaços restritos, posicionamentos e movimentos controlados, que regre rigidamente o uso dos tempos e dos espaços, dificilmente estará em consonância com o modo de vida e os valores dos povos indígenas. Dificilmente respeitará os distintos modos de educar e os processos próprios de aprendizagem.

Durante a etapa exploratória da pesquisa observei que essas características históricas da arquitetura escolar brasileira, de certa forma, estão presentes também nas escolas indígenas, ainda que desvinculadas daquele contexto histórico. Existem escolas “improvisadas ou adaptadas”, que ocupam lugares que podem ser considerados “neutros”, mas que geralmente apresentam condições físicas precárias; existem escolas “monumentais”, por suas características arquitetônicas únicas, concebidas e construídas em diálogo com a comunidade indígena resultando em arquiteturas simbólicas que representam seus elementos culturais; existem escolas “funcionais”, com modelos padronizados ou simplesmente convencionais, semelhantes às escolas não indígenas (o que, como argumentado, pode ser uma escolha da comunidade). Contrastando as escolas com arquitetura monumental existem escolas indígenas concebidas junto com as comunidades e que apresentam arquitetura com menor apelo visual, mas em consonância com seus preceitos culturais.

Gostaria de ressaltar que as escolas “funcionais”, com boa ventilação, iluminação acústica, materiais duráveis, ambientes específicos para diferentes atividades (laboratórios, quadras, biblioteca etc.), estão no imaginário das comunidades como o modelo de escola de qualidade. Embora talvez esse tipo de solução possa ser limitador em alguns aspectos,

como em relação às formas de apropriação e uso dos espaços em processos próprios de aprendizagem, é um indício de que a interculturalidade está presente na escola, numa tentativa de diálogo com a cultura escolar legitimada historicamente.

Nesse sentido, é interessante analisar o que apresenta Colares (2014), com relação ao que as crianças e jovens Munduruku descrevem de sua escola real e como gostariam que fosse sua escola dos sonhos. A escola real, construída pela comunidade em palha, paredes de pau-a-pique e piso de chão batido, não é vista como uma escola com infraestrutura adequada e apenas uma das opiniões publicadas considera a escola bonita e ventilada. Um estudante considera que não existe prédio escolar na aldeia. O autor observa que “ainda está muito presente a imagem idealizada de uma escola não indígena”, especialmente quando é descrita a escola dos sonhos. Os estudantes desejam uma escola construída em alvenaria, coberta com telhas e piso de cimento com revestimentos cerâmicos. Também desejam ter muitas salas de aula, sanitários, quadras esportivas, laboratórios de informática com internet, biblioteca, cozinha e refeitório. Desejam uma escola “como as de cidades grandes”. Então se reforça com as falas que, embora os estudantes gostem das aulas e da atuação dos professores, o desejo com relação à escola está direcionado à qualidade da infraestrutura, de acordo com o padrão das demais escolas da rede pública de ensino.

Weber (2006, p.36, grifo no original) relata uma discussão das lideranças Kaxinawá sobre educação, para criação do “Conselho Escolar”, a pedido do novo professor, um rapaz que havia retornado da cidade depois de vários anos. Nessa discussão, também falaram a respeito do espaço físico da escola. Naquela época, em 1998, a escola na aldeia tinha três salas de aula e havia sido construída pela comunidade. O coordenador de uma organização local, integrante da comunidade, argumentou que preferia uma escolinha construída com palha e paxiúba e um professor sem salário, que ensinasse “os conhecimentos indígenas”, do que uma escola grande e bonita, com muitos livros, mas que “se esquece da história do nosso povo”: “- **A escola é o começo e o fim de uma cultura**”. Ele argumentou que a escola não poderia ser igual às escolas da cidade. Porém, outra liderança trouxe uma visão oposta, de que a comunidade queria mesmo era uma escola como as da cidade, para depois facilitar a adaptação caso os alunos quisessem continuar os estudos. Com essa argumentação, reforço que cada comunidade pode ter respostas distintas e imagens próprias ao serem indagados sobre a escola dos sonhos. E, mesmo

internamente, podem existir diferentes visões sobre como a escola deveria ser.

Durante a etapa exploratória da pesquisa de campo, conversei com um professor Guarani que manifestou o desejo de que a escola em sua comunidade fosse composta por várias casas 'tradicionais' (semelhantes às *Opy*), construídas com coberturas de palha, paredes em pau-a-pique com taipa de mão e piso de chão batido (exatamente com o mesmo material que as crianças Munduruku estavam criticando). Esses espaços possibilitariam o uso do fogo de chão, configurando ambientes propícios para as conversas e ensinamentos Guarani. Mas naquele momento me perguntei: como viabilizar esse tipo de construção junto à Secretaria de Educação? Como dialogar com os parâmetros de qualidade para arquitetura escolar? Seria realmente possível viabilizar essa escola, utilizando as formas construtivas Guarani? Nesse capítulo, apresento algumas respostas que encontrei para responder a essas indagações, procurando verificar a legislação, as resoluções e as orientações do MEC sobre a participação das comunidades indígenas no projeto arquitetônico de suas escolas e sobre a possibilidade de serem utilizadas técnicas e materiais construtivos locais. Com relação ao sonho do professor, seria viabilizado por parcerias que possibilitassem maior autonomia da comunidade nas decisões e na gestão dos recursos.

Portanto, ressalto novamente 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. Nessa pesquisa, estou interessada em estudar casos em que a comunidade participou do desenho da escola, visto que existem orientações do MEC para que seja dessa forma. Destacam-se os desenhos que resultam em escolas “monumentais”, como as escolas kaingang apresentadas no item 3.2. Mas nem sempre é assim, por isso também apresento dois exemplos de escolas guarani, que em suas soluções arquitetônicas, aproximam-se mais da “impermanência” que está presente em seu modo de vida, como explicado na Parte Dois. Porém, contrariando essa argumentação, existem os CECIs (Centro de Educação e Cultura Indígena) de São Paulo, também em aldeias guarani, que expressam com mais “monumentalidade” aspectos relacionados à cultura, em um desenho que contou com a participação da comunidade (SECRETARIA, 2014). Então percebo que, além da vontade da comunidade, a vontade política também está presente na concepção de uma arquitetura de maior destaque. 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.

### **3.1 Os avanços no diálogo nacional sobre a concepção arquitetônica de escolas indígenas**

Ao procurar responder meus questionamentos sobre as possibilidades de serem construídas escolas com a participação das comunidades indígenas e utilizando suas formas construtivas, precisei me aproximar das políticas públicas voltadas para o espaço escolar<sup>49</sup>, por meio de legislações, decretos, normativas, resoluções e orientações do MEC, muitos deles construídos a partir das demandas dos povos indígenas (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2018). Mas é importante destacar que mesmo antes da promulgação da CF-88, os povos indígenas, por meio de encontros de professores, já se manifestavam sobre 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 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

---

<sup>49</sup> Nessa área do conhecimento, obtive orientações da professora Maria Sílvia Cristofoli, da UFFS, que proferiu a palestra “Políticas Públicas para Educação Indígena”, na disciplina Projeto Arquitetônico e o Ambiente, na UFFS Campus Erechim, em 2015-2, quando estávamos desenvolvendo estudos arquitetônicos para uma escola indígena, que será descrita no item 4.3. Mais informações sobre a experiência também podem ser encontradas em Zanin, Araújo e Modler (2015).

culturas, dando-lhes legitimidade e visibilidade (COLARES, 2014, p.7-8).

A partir da CF-88, que garante aos povos indígenas o acesso à educação escolar em suas línguas maternas e de acordo com seus processos próprios de aprendizagem, 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, 2007b, p. 83).

Em 1991, a educação escolar indígena passou a ser competência do MEC, com acompanhamento da FUNAI. Atualmente, as ações direcionadas à educação escolar indígena estão vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), objetiva que a educação escolar indígena, bilíngue e intercultural, seja direcionada para a reafirmação das identidades étnicas, possibilitando também o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, que podem ser expressos também por meio do espaço físico das escolas. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação manifesta por meio da Resolução nº3, elementos necessários para a organização, a estrutura e o 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 à participação da comunidade e à infraestrutura, buscando:

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.**

Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infra-estrutura 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.

Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, **equipar as escolas indígenas** com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo **bibliotecas, videotecas** e outros materiais de apoio. (BRASIL, 2001, p.62, grifos meus)

Outra meta do PNE-2001 consistia em “promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações” (BRASIL, 2001, p.63). Isso foi reforçado posteriormente pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

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, 2007b, p.83). O Cadernos Secad/MEC, volume 3, intitulado “Educação Escola Indígena:

diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, apresenta um diagnóstico da educação escolar indígena, indicando 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, 2007b, p.82). Como objetivos específicos, são apresentados:

- **Reduzir o déficit de prédios escolares nas comunidades indígenas** aportando recursos técnicos e financeiros para 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 as especificidades culturais e ecológicas de cada povo indígena.** (BRASIL, 2007b, 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, 2007b, p. 83).

Em 2009, foi promovida pelo MEC a I Conferência de Educação Escola Indígena (CONEEI), que apresenta, em seu documento final, diretrizes para a educação escolar indígena, incluindo a participação ampla das comunidades e a garantia da qualidade do ensino contemplando a infraestrutura adequada. Entre as disposições gerais, está a “criação, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de um sistema de informações sobre a educação escolar indígena, através de diagnóstico participativo, que contemple as especificidades da infraestrutura e da organização pedagógica das diferentes escolas, a ser consolidado por meio do censo escolar específico para as escolas indígenas” (BRASIL, 2009b, p.11). Com relação ao espaço físico das escolas, dispõe

Que o MEC garanta o financiamento para melhorar a estrutura física das escolas indígenas, consultando as comunidades sobre as construções das escolas, adequando as instalações e recursos às necessidades específicas dos diferentes projetos pedagógicos e promovendo a participação de profissionais e associações indígenas na concepção e execução dos projetos de construção (BRASIL, 2009b, p.11).

O documento também apresenta a demanda pela organização e gestão das escolas indígenas por meio de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, específico e diferenciado. Durante a I CONEEI, o MEC inicia a implementação dos territórios etnoeducacionais, de acordo com a anuência e interesse dos povos indígenas. Segundo Nascimento (2013), os territórios etnoeducacionais possibilitam maior protagonismo das comunidades na gestão e planejamento de ações direcionadas às escolas indígenas. Conforme o parágrafo único do Art. 6 do Decreto 6.861/2009, que define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais,

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009a).

Também está previsto, nesse decreto, o apoio técnico e financeiro, por parte da União, para a construção de escolas indígenas para contemplar a ampliação da oferta de educação escolar, incluindo a consulta das comunidades indígenas com relação às ações propostas. Durante a I CONEEI, foi discutida a implantação dos territórios etnoeducacionais, enfatizando que a construção das escolas deve ser “de acordo com a decisão das comunidades” (BRASIL, 2009b, p.5).

Em 2017, tive a oportunidade de participar da etapa regional da II CONEEI<sup>50</sup>, realizada em Florianópolis, onde seriam discutidos aspectos relativos à educação escolar indígena. Devido ao meu interesse nas questões relacionadas ao espaço escolar, ao serem divididos os participantes em eixos temáticos, procurei ouvir as discussões sobre “Organização e gestão da educação escolar indígena”, da qual também participava a arquiteta Nanci Saraiva Moreira, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (FDE/SP).

Quando cheguei ao lugar onde o grupo do Eixo 1 estava reunido, estavam justamente discutindo o primeiro ponto, relacionado à infraestrutura e espaço físico das escolas. Então soube que esse item foi um dos mais recorrentes, com muitas reclamações dos professores.

As reclamações no primeiro tema estavam relacionadas à: precariedade dos espaços; falta de ambientes específicos, como biblioteca bilíngue, sala de informática, ginásio, laboratórios, auditório, espaço para práticas culturais; acessibilidade (PPNE); vias de acesso para automóvel; veículo para a escola (com tração 4x4); possibilidade de plantio; transporte, equipamentos, mobiliário adequado às faixas etárias, materiais didáticos; sala social para estudos com comunicação (internet) acessível a toda comunidade; cursos de acesso a toda comunidade; ampliação das escolas para comportar ensino médio.

Outros pontos também tratavam do espaço escolar, incluindo financiamento e recursos para garantia de uma infraestrutura decente; e infraestrutura/construção escolar, que demandava a garantia de participação indígena na elaboração dos projetos arquitetônicos das escolas (construir as escolas dentro da

---

<sup>50</sup> 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas – Conferência regional povos do sul e litoral sul, realizada nos dias 04, 05 e 06 de outubro, no Morro das Pedras, em Florianópolis.

comunidade utilizando modelo arquitetônico próprio, com ensino fundamental e médio; garantir a participação da comunidade indígena na elaboração do projeto de construção da unidade escolar indígena adequada à sua cultura).

Fiquei muito surpresa pelas questões de infraestrutura terem aparecido com tanta frequência entre as demandas das comunidades. (Diário de Campo, 04 out 2017).

Segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017), existem 3.115 escolas de educação básica em terras indígenas, com um número total de 233.711 matrículas. Dentre as escolas indígenas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, apenas 11,1% possuem biblioteca ou sala de leitura e 3,4% possuem quadra de esportes. Nessa publicação não foram divulgados outros dados específicos sobre a infraestrutura das escolas em terras indígenas, mas em julho de 2017, o MEC divulgou uma notícia sobre a previsão de construção de 50 escolas indígenas na região do território etnoeducacional do Rio Negro, para substituir escolas que estão em situação improvisada, funcionando em igrejas, centros comunitários ou na casa do professor. Os projetos serão desenvolvidos pela equipe do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o auxílio de indigenistas e arquitetos que trabalham diretamente com povos indígenas. Segundo o arquiteto Renato Sanches, os professores indígenas reivindicam a construção com materiais duráveis e resistentes. E aponta: “Nosso papel é ser o intermediador entre os indígenas e a nossa arquitetura; é o que chamo de arquitetura do diálogo” (PORTALBRASIL, 2017). Na reportagem apresentada pela TVMEC, foi divulgado um déficit de quase 1.000 escolas indígenas, segundo o Censo Escolar de 2015.

O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 apresenta como uma das estratégias para melhorar a qualidade da educação básica

consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, **respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários** e garantindo: o desenvolvimento sustentável e **preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de**

**organização do tempo;** a oferta bilingue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; **a reestruturação e a aquisição de equipamentos;** (BRASIL, 2014, p.65, grifos meus)

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.

Confirmando o interesse das comunidades indígenas pela participação na concepção arquitetônica de suas escolas, ao entrevistar arquitetos que participaram de projetos para povos indígenas, ouvi que “os indígenas ainda são coletividade, eles ainda são pessoas que são atentas ao que está acontecendo na comunidade deles. Os nossos projetos [de escolas para não indígenas], nunca foram discutidos com a comunidade. Eu acho que **os indígenas são o povo mais atuante em termos de participação nos projetos**”<sup>51</sup>. Ao se referir ao povo Laklãñ-Xokleng, a entrevistada considera que “eles são muito atuantes, (...) se a gente for lá com uma proposta que não é a proposta que eles querem, eles vão para cima, não deixam acontecer não, tem que ser mais ou menos na ideologia deles. E tá certo, né?”. Ainda assim, a arquiteta, que atuou na assessoria técnica de projetos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), lamenta que, em seus 22 anos na SED, viu poucos casos de participação.

Apesar da legislação e normativas garantirem o direito a escolas com arquitetura específica e mesmo que as comunidades tenham interesse em participar dos projetos arquitetônicos, muitas são as dificuldades enfrentadas para que a construção das escolas contemple suas propostas pedagógicas. Durante a etapa exploratória da pesquisa, foram-me relatadas situações em que comunidades Guarani de SC manifestaram suas ideias para a concepção de suas escolas, solicitando e orientando o projeto para um desenho específico, porém tais ideias acabaram sendo negadas, com a argumentação de que um projeto específico sairia muito caro e demoraria demais. Infelizmente, as ideias

---

<sup>51</sup> Assessora técnica da SED/SC, em entrevista realizada em 21/02/2017, na SED.

foram descartadas e preteridas por projetos padrão, que, ao final, também enfrentaram dificuldades durante o processo e as obras ficaram paradas por anos. Nesse período, as comunidades continuaram utilizando espaços improvisados e precários. Um desses casos foi relatado pelo professor Werá, da EIEF Taguato, aldeia Morro da Palha:

Quando encontrei Werá na UFSC, comentei com ele sobre a proximidade da inauguração da escola no Morro da Palha. Ele confirmou e contou que estavam tendo aulas em um casarão, que não tem boas condições e é aberto, por isso não podem receber equipamentos. **Ele falou que a escola que vão receber é um projeto padrão de escola rural, com quatro salas de aula, mas que a comunidade tinha solicitado uma escola específica. Falou que várias pessoas fizeram desenhos, e a comunidade foi escolhendo como queria.** E fizeram mais desenhos, tentando juntar as ideias e foram tomando decisões sobre como queriam a escola. O nome é Taguato, que se refere a um pássaro (gavião). A escola teria esse formato, de um pássaro com as asas abertas. Eles tentaram encontrar um arquiteto que fizesse um desenho técnico para entregarem na Secretaria de Educação (SED/SC), mas não conseguiram encontrar. Então os Guarani apresentaram na SED o desenho deles mesmos, solicitando a construção da escola. Mas não tiveram resposta, então foram reclamar junto ao Ministério Público Federal (MPF). Com isso a SED/SC foi conversar com eles, levando um desenho pronto, de um projeto padrão, argumentando que esse projeto seria mais rápido de construir, enquanto que o projeto específico levaria muito tempo, demoraria para ser aprovado, custaria mais caro, etc... Com isso a comunidade se reuniu para conversar e acabaram aceitando o projeto padrão, pois as condições de ensino eram muito precárias. Isso foi em 2011. A obra começou, mas antes de ficar pronta, foi interrompida, ficou dois anos parada, por falta de recursos federais e acabou sendo finalizada, com recursos do estado, depois de intervenção do MPF.

Ele perguntou se eu conhecia a escola de Major Gercino. Falei que sim, que eu fui para o Encontro dos Saberes Indígenas na Escola e fiquei preocupada com a situação da escola, com aquelas rachaduras. Então comentei que eu tinha ficado impressionada com aquele espaço que eles construíram para o

encontro, que era muito lindo. Fiquei imaginando se aquele espaço poderia ser utilizado para atividades escolares também, assim como observei nas construções que os Guarani fizeram ao lado da Escola Itaty. Ele disse que sim, que poderia ser usado, mas que eles também precisam de estruturas mais duráveis, que é um direito deles receberem isso do estado, por isso lutavam tanto. Comentou sobre alguns equipamentos para a escola, que não puderam receber porque não teriam onde guardar. (Conversa com o professor Werá, da Escola Taguato, da aldeia Morro da Palha. Diário de Campo, 11 de maio de 2017, CFH/UFSC).

Portanto, apesar de existirem legislações e orientações que contemplam a participação das comunidades indígenas na definição das soluções arquitetônicas, e apesar do esforço de algumas comunidades para serem ouvidas na concepção do espaço físico de suas escolas, muitas são as dificuldades encontradas pelo caminho. A seguir, apresento alguns casos em que o processo de projeto arquitetônico foi desenvolvido junto com as comunidades. São exemplos que não se limitam ao Brasil, mas também procurei casos próximos da realidade estudada e que integraram parte da etapa exploratória da pesquisa de campo. Dos casos apresentados, poucos são os projetos que foram desenvolvidos em instâncias governamentais, como Secretarias de Educação. A maioria teve a participação de professores e estudantes de arquitetura, sendo vinculados a universidades.

### **3.2 Arquitetura escolar para povos indígenas: alguns casos de participação no desenho**

As escolas indígenas com desenho arquitetônico específico tornaram-se mais comuns, em todo o mundo, depois das conquistas legislativas direcionadas aos povos indígenas. Carol Krinsky (1996) apresenta o exemplo de escolas construídas ainda na década de setenta nos Estados Unidos da América (EUA), com autonomia por parte da comunidade na gerência de recursos e na tomada de decisões sobre como desejavam o espaço físico e as práticas pedagógicas. Malnar e Vodvarka (2013) apresentam um projeto construído em 2009, na Ilha de Vancouver, Canadá, premiado por apresentar soluções que integram práticas socioculturais e ambientalmente sustentáveis. No sul do Brasil, uma das primeiras escolas indígenas com arquitetura específica e que contou com a

participação da comunidade na definição do desenho é a Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Vanhkrê, inaugurada em 1999. Apresento de forma mais detalhada o processo de projeto dessa escola, por ter inaugurado a prática de projetos específicos para escolas indígenas em Santa Catarina. Apresento também uma escola indígena mais recente, 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. Os dados sobre as escolas indígenas no sul Brasil foram obtidos em campo, por meio de entrevistas, observações, registro fotográfico e análise de projetos arquitetônicos e documentos. Ao final dessa parte, apresento as experiências de projeto realizadas para duas escolas guarani, uma no Rio de Janeiro, outra em São Paulo, ambas desenvolvidas por meio de projetos de extensão universitária.

Entre outros exemplos de projetos arquitetônicos desenvolvidos para comunidades indígenas nos EUA, Krinsky (1996) apresenta o processo de projeto da escola *Pine Hill Navajo School*, em Ramah, Novo México, desenvolvida com o apoio da Fundação Ford, que chamou em 1972 uma firma de Berkeley, Califórnia, para trabalhar junto aos Navajo de Ramah. Para desenvolver o projeto, foi formada uma equipe composta por educadores indígenas, entre eles, uma artista e planejadora educacional (Gloria Emerson). Também integraram a equipe um advogado que trabalhava com serviços legais para indígenas e um antropólogo social. Esse antropólogo entrevistou todos os membros da comunidade, motivado por preocupações culturais. Hirshen, um dos arquitetos da equipe, morou em Ramah por dois anos. Ele considera que o *Boureau of Indians Affairs* (BIA) esperava que os Navajo não conseguissem produzir uma escola, mas não contavam que educadores Navajo e profissionais contratados assumissem o projeto.

O lugar escolhido, embora remoto na época, estava perto de uma das maiores reservas de *Pinus ponderosa* da região. O conselho do projeto decidiu separar as edificações da escola, apesar das baixas temperaturas, para que “as crianças pudessem experienciar a natureza enquanto se dirigissem de uma a outra; em alguns casos, para aliviar, foram adicionadas algumas passagens cobertas” (KRINSKY, 1996, p.182, tradução minha). Espaços para fazerem fogo, utilizando lenha, nos espaços maiores, foram relacionados às moradias Navajo.

Segundo Krinsky (1996), Emerson recorda que no processo de projeto não falaram especificamente sobre detalhes de construção, ou sobre o desenho, mas falaram sobre generalidades, o uso dos materiais,

espaços abertos e reservados, preservação ambiental, os pontos cardeais e a direção das montanhas sagradas... mas não falaram especificamente sobre histórias da criação que orientam os Navajo. Falaram sobre o caminho bonito, o caminho da beleza. A autora considera que “as construções não parecem identificáveis como indígenas, mas são produtos de um processo de projeto dominado pelos Navajo e são símbolos da vitória da comunidade sobre o domínio federal e local” (KRINSKY, 1996, p.182, tradução minha).

A *Pine Hill Navajo School* contemplou as expectativas da comunidade, correspondendo às demandas funcionais com sensibilidade. Também teve a intenção de ser um protótipo para escolas embasadas em princípios de autodeterminação.

Gloria Emerson diz que o povo Navajo envolvido considera a construção culturalmente apropriada. Os residentes de Ramah acham a escola linda, e pensam que ela deu um senso de lugar. Está encaixada ao lugar. Há abundante luz natural. E é bem conservada, sugerindo respeito pelas crianças e um bom trabalho do pessoal de manutenção. (KRINSKY, 1996, p.183, tradução minha).

Krinsky também relata sobre o processo de projeto de uma escola iniciada sem a ajuda ou o controle federal: a *Akwesasne Freedom School*, próxima à *Mohawk Reservation* em St. Regis, Nova York. Ela foi construída por voluntários, em sua maioria do povo Mohawk, conforme entravam fundos para a construção, em um terreno de uma fundação cujo diretor também é indígena. Ele usou sua própria casa como garantia para o empréstimo. Um doutorando de educação, Jonathan Post, participou representando uma empresa de construção sem fins lucrativos que oferece assistência a clientes necessitados. David Seaman, arquiteto, também ofereceu serviços voluntários. Um instrutor de computação ensinou seus estudantes a produzirem os desenhos. Os participantes externos e voluntários Quaker, “aprenderam a trabalhar segundo o modo indígena de tomar decisões, envolvendo extensas discussões com a intenção de promover um consenso” (KRINSKY, 1996, p.184).

A escola, estabelecida em 1979 e em seu lugar atual desde 1984, é independente do controle do estado. Ela tem sua própria base curricular que incorpora a tradição “em tudo, incluindo a administração e a

disciplina”. Não há diretor, os pais se encontram semanalmente para dirigir a escola. As crianças são ensinadas em Mohawk até a quinta série, quando é introduzido o inglês. Falas de agradecimento na abertura e no fechamento da escola lembram as crianças da Mãe Terra e de suas responsabilidades para com ela. Cada criança tem sua oportunidade de agradecer. Músicas e danças tradicionais são conduzidas a cada semana por algum ancião ou chefe. Dan Benedict, indígena que administra a escola, diz que “a única maneira das crianças aprenderem sobre a tradição é se ela puder ser misturada com todo o resto”. Benedict relata que os planejadores da comunidade intencionavam que ela fosse “como uma *longhouse* [casa tradicional comunitária]... embora pudesse ter outro desenho. Algumas pessoas estavam pensando no círculo”. O formato era importante, mas não tinha um significado primário. Como Jonathan Post coloca, “Ao construir essa escola, nós gostamos de pensar mais em processo do que em produto” (KRINSKY, 1996, p.184, tradução minha).

O desenho da escola é simples, os residentes não a utilizam para esbanjar sua riqueza ou ganhar prestígio. Os chefes Mohawk abençoaram momentos significativos da obra. As salas de aula se abrem para fora nos dias quentes, para propiciar a consciência sobre o ambiente natural. O mais óbvio símbolo Mohawk no projeto é o desenho de um pinheiro no telhado da escola, simbolizando a *Tree of Peace* (árvore da paz). Ela foi ideia dos pais, que quiseram que ficasse visível desde a rodovia.

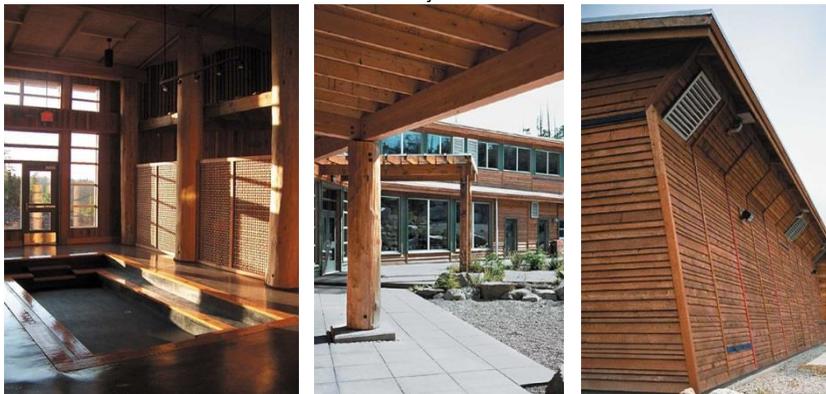
Nessa escola, tradição e trabalho comunitário servem a educação, política, e comunicação intergrupar. O chefe Porter falou para o conselho de pais e para os pais e líderes culturais em muitas reservas, recordando que “as profecias dizem que chegará um tempo em que nossos netos falarão para o mundo todo. O motivo da *Akwesasne Freedom School* é que então nossos netos terão algo significativo para dizer” (KRINSKY, 1996, p.185, tradução minha).

Os exemplos trazidos por Krinsky (1996) demonstram que a realidade da educação em terras indígenas norte americanas apresenta algumas diferenças com relação ao que encontramos no Brasil. Uma dessas diferenças reside na autonomia da comunidade escolar na gerência do projeto e, posteriormente, na gestão do espaço, no uso da edificação e na forma de ensinar. No Brasil, pelo fato de termos a educação pública como direito, sendo dever também do Estado, grande parte das escolas indígenas perpetua as práticas das escolas públicas convencionais. Inclusive pela menor participação da comunidade na definição da arquitetura escolar que será realizada em seus territórios.

Malnar e Vodvarka (2013) trazem outros exemplos de edificações escolares projetadas para povos indígenas, algumas, inclusive, com a participação de arquitetos indígenas. Para exemplificar, selecionei a *Hesquiaht First Nation Place of Learning*, do povo Nuu-chah-nulth localizada em um lugar remoto da Ilha de Vancouver, no Canadá, projetada e construída em 2009. A cargo do escritório de arquitetura McFarland Marceau Architects, foi concebida e executada pela comunidade, fortalecendo seu senso de pertencimento com relação ao local, que havia sido destruído por um tsunami décadas atrás. O projeto priorizou a utilização de recursos locais: além da mão de obra, os materiais de construção, em sua maioria são do próprio lugar, devido à dificuldade de acesso e transporte (BEDELL, 2009). Isso conferiu à arquitetura uma estética regional (HESQUIAHT, 2013). O principal material utilizado foi a madeira de cedro, como toras recolhidas depois de tempestades, trabalhadas de forma artesanal, criando texturas orgânicas que remetem aos saberes construtivos locais (figuras 18, 19 e 20). Também foram utilizados painéis de cestaria nos espaços principais.

No ambiente central dessa escola, que funciona como um centro cultural utilizado por toda comunidade, há um espaço para contação de histórias, que remete ao uso do fogo de chão (figura 18). Um importante líder da comunidade, que foi um grande defensor da escola, presenteou um totem para ser colocado junto ao espaço de contação de histórias: “O grande chefe tem uma presença muito forte nessa escola”, relata o administrador Cecil Sabbas (BEDELL, 2009, tradução minha).

Figura 18, Figura 19 e Figura 20: *Hesquiaht First Nation Place of Learning*: espaço para contar histórias, pátio central e parede de madeira do ginásio de esportes com sistema de ventilação.



Fonte: CHOW, 2011.

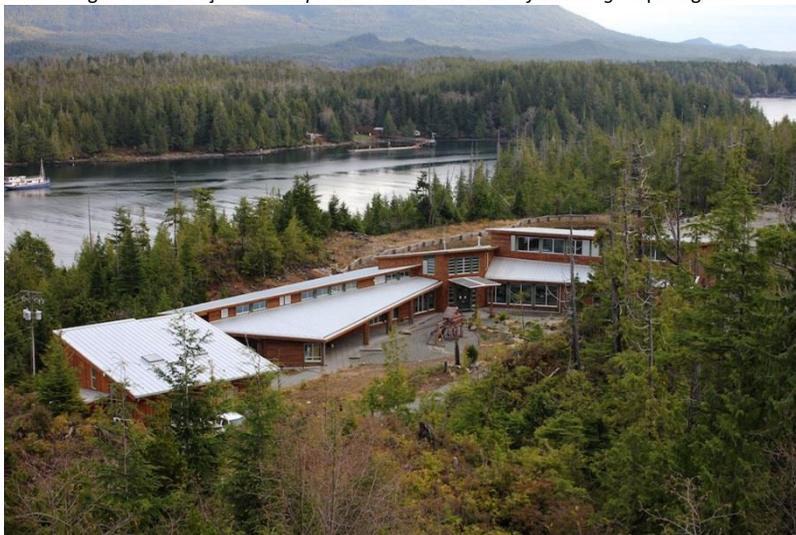
Anitta Bedell (2009, tradução minha), coloca que

A nova Hesquiaht First Nation Place of Learning não é somente uma escola. É um centro comunitário, uma instituição pós desastre e, mais que tudo, algo que os membros da comunidade construíram com suas próprias mãos, refletindo sua própria visão, usando materiais naturais do seu próprio território tradicional.

Por meio de reuniões muito participativas, a comunidade foi fundamental no projeto e na construção da escola. De fato, mais da metade dos membros da Hesquiaht ajudaram na construção. “Nós queríamos construir a escola que queríamos, não ter uma que nos foi dada”, disse Cecil Sabbas, administrador do grupo e coordenador do projeto. “O processo foi estimulante para todos nós”.

A equipe buscou harmonizar a inserção da edificação na paisagem e na topografia acidentada (figura 21). O ginásio de esportes está totalmente integrado ao restante da edificação, apresentando, ainda, soluções bioclimáticas para atender de forma sustentável às variações térmicas, como proposto para todo o complexo construído (CHOW, 2011).

Figura 21: Inserção da *Hesquiaht First Nation Place of Learning* na paisagem.



Fonte: HESQUIAHT, 2013.

No caso dessa escola, o *Indian and Northern Affairs Canada* foi o grande apoiador financeiro, por meio de um programa educacional, que ofereceu recomendações ao longo do processo. Segundo Bedell (2009), Sabbas manifestou: “o governo foi um parceiro no nosso sucesso”.

Com relação à arquitetura para escolas indígenas no sul do Brasil, a gerente<sup>52</sup> de educação básica na época em que foram construídas escolas diferenciadas em Santa Catarina relembra que a iniciativa surgiu a partir das conquistas legislativas decorrentes da Constituição de 1988. Como já mencionado no Capítulo 2, a passagem da educação indígena para a FUNAI, em 1991, e a LDB, de 1996, também alavancaram esses processos, legitimando politicamente as ações direcionadas para a educação indígena no estado. Em 1992 foi constituído, por uma demanda federal, o primeiro Núcleo de Educação Indígena de Santa Catarina (NEI/SC), do qual a entrevistada foi membro fundador. Tratava-se de um momento político favorável, onde a Secretaria de Educação tinha um entendimento que priorizava as escolas indígenas, e por isso investiu tanto em formação de professores, na década de 1990, quanto na construção de escolas específicas, no final dessa década e início dos anos 2000. A Secretária de Educação do Estado era presidente do Conselho Estadual de Educação e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com

<sup>52</sup> Em entrevista para essa pesquisa, realizada na SED/SC, em 21/02/2017.

conhecimento da legislação, o que possibilitou conversar com o governador da época esclarecendo sobre as leis e também indicando as escolas indígenas como uma oportunidade de promoção política. Em entrevista, uma assessora técnica de arquitetura da SED/SC relembra que a Secretária de Educação

era uma pessoa que tinha gosto por atender aquilo que eles almejavam, não só nas comunidades indígenas, mas em todas as outras comunidades também, porque ela sugeria, embora ela fosse uma pedagoga, ela sugeria que os técnicos ouvissem a comunidade. Coincidência ou não, foi no governo dela que isso aconteceu: a construção de Ipuacu, a construção do Laklãnõ, a construção do Morro dos Cavalos, a construção da Wherá Tupã Poty Djá e a construção de várias escolas indígenas em Joinville. (Assistente de projetos arquitetônicos da SED, em entrevista realizada em 21/02/2017).

Nessa época, a gerente de educação destaca que, dentro da SED/SC, não havia um entendimento sobre a diversidade dos “universos” de cada etnia, eram apenas identificados como “os índios”, de forma genérica. Então começaram a conhecer as diferentes etnias e descobrir que somente havia Xokleng em SC. Buscaram a UFSC para “errar menos” no processo de alfabetização e considera que o apoio dos pesquisadores dessa instituição foi fundamental para auxiliá-los nessa compreensão da educação indígena. A entrevistada referiu-se várias vezes à relevância da atuação do professor Sílvio Coelho dos Santos, que ensinou a equipe do NEI, educando sobre como atuar nas aldeias, auxiliando na formação dos técnicos. Ela relata que aconteceram, dentro da Secretaria, dois movimentos: um interno, de estudos; e outro para fazer as escolas (não pensavam em prédios ainda). Com o movimento de formação de professores a equipe do NEI vislumbrou a necessidade de construção de escolas.

Mas uma pergunta surgiu: “Porque precisa ter prédio?”. Os linguistas e antropólogos faziam a equipe da SED pensar sobre isso. Como resposta, encontravam a necessidade de armazenar a merenda, (ter freezer, cozinha equipada, etc.) indicando que o prédio gera outras demandas, o que leva a um fato político, gera um movimento e dá visibilidade às ações e às comunidades.

Os arquitetos da SED trabalhavam com plantas padrão, mas a equipe do NEI entendia que isso não seria adequado. Uma arquiteta, que

era assessora técnica da SED, interessou-se em pensar sobre a arquitetura das escolas. O governador disponibilizou outros arquitetos do estado<sup>53</sup> para desenvolverem os projetos. Em entrevista, essa arquiteta apresentou sua percepção sobre o desenvolvimento de cada projeto diferenciado, informando, de acordo com seu entendimento e acompanhamento, aspectos relacionados à participação dos indígenas no projeto e na obra, a abertura da equipe técnica para dialogar com as comunidades, as dificuldades encontradas na aprovação e na execução dos projetos, e como encontrou cada escola ao visitá-las em funcionamento. Nesse sentido, sente-se privilegiada por ter acompanhado esse movimento que aconteceu naquela época:

Eu tive muita sorte de estar lá quando a gente construiu a maior parte das escolas indígenas do estado de Santa Catarina. Nessa época que a gente estava lá a gente construiu a escola Cacique Vanhkre. Eu tive sorte, porque é uma escola linda. Eu digo para todo mundo que é a escola mais bonita do estado de Santa Catarina. Também tive a sorte de ajudar a construir e assistir a acomodação de algumas comunidades, com a Pinhalzinho, que está em uma escola convencional. E também vi a construção de escolas que não tem nada a ver com a identidade indígena, mas foi o que foi possível fazer. E também tive a sorte de ajudar no projeto do Morro dos Cavalos, que fui eu e uma colega que desenvolvemos o projeto. E tive a sorte também de ajudar na construção do Laklãnõ, em Ibirama. Então eu posso me considerar uma pessoa bem privilegiada, porque eu assisti várias coisas favoráveis à instituição do espaço de educação indígena aqui no estado de Santa Catarina, porque a coisa acontece por força da lei. E teve um momento favorável, que o governo do estado queria fazer e fez, inclusive esse projeto da Cacique Vanhkre, essa escola teve uma concepção, ela não é, aquele projeto não é por acaso, ele tem uma concepção. O arquiteto Iris da Silva, que era arquiteto do DAE e depois DEOH, que hoje é o DEINFRA, foi ele quem projetou (Assistente de projetos arquitetônicos da SED, em entrevista realizada em 21/02/2017, grifos pela intensidade na fala).

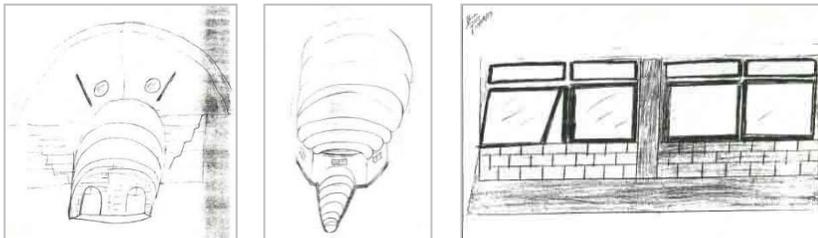
---

<sup>53</sup> Eram arquitetos e engenheiros que serviam no Departamento de Engenharia e Arquitetura (DAE), depois chamado de Departamento de Edificações e Obras Hidráulicas (DEOH) e atualmente Departamento de Infraestrutura (DEINFRA).

A gerente de educação relata que a primeira escola de SC desenvolvida com uma arquitetura específica para uma aldeia indígena foi a EIEF Cacique Vanhkrê<sup>54</sup>, que na época do projeto era chamada de Colégio Estadual Vitorino Kondá. Essa escola situa-se na TI Xaçecó, em Ipuçu/SC, onde a maioria da população é Kaingang<sup>55</sup>. Mesmo tendo um projeto mais caro, a construção da escola foi aprovada pelo governador. A definição do desenho arquitetônico é decorrente de conceitos trazidos pelos indígenas. Todos os conceitos eram muito bem justificados: “porque é uma tartaruga e não um quati?” Os Kaingang também diziam que não queriam sentar um atrás do outro<sup>56</sup>.

Todos os entrevistados (da SED, do DEINFRA, da EIEF Cacique Vanhkrê) relataram que o projeto foi concebido com a participação da comunidade. Alguns elogiaram a atuação do arquiteto responsável, Ires Lopes da Silva, por sua dedicação ao projeto dessa escola, bem como da escola de Ibirama, a Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Laklãñõ, também de sua autoria, concebida em diálogo com a comunidade Laklãñõ/Xokleng. No caso da EIEF Cacique Vanhkrê, o memorial descritivo do projeto apresenta alguns desenhos realizados por integrantes da comunidade na época do projeto e que foram utilizados para a concepção da solução arquitetônica (SILVA, 1999):

Figura 22, Figura 23 e Figura 24: desenhos produzidos pela comunidade escolar para a concepção do projeto arquitetônico.



Fonte: SILVA, 1999.

Um professor kaingang<sup>57</sup>, assistente de educação na EIEF Cacique Vanhkrê, relatou que a demanda pela construção da escola aconteceu por

<sup>54</sup> Essa escola foi visitada durante a etapa exploratória da pesquisa.

<sup>55</sup> Para informações mais detalhadas sobre o histórico da TI Xaçecó e da EIEF Cacique Vanhkrê, ver Zanin e Dill (2016).

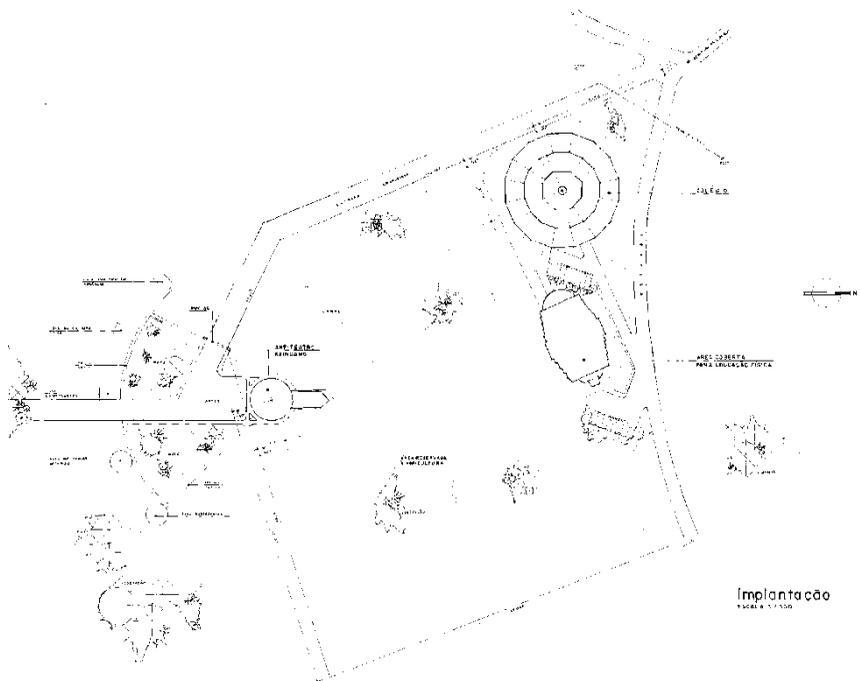
<sup>56</sup> Ao visitar a escola em 2015, observei que a organização das classes segue o modelo convencional, organizada em fileiras.

<sup>57</sup> Em entrevista para essa pesquisa, realizada na EIEF Cacique Vanhkrê, em 14/03/2016.

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 uma 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), que desenharam a escola e passaram para os engenheiros e arquitetos contratados pelo estado. As conversas eram na escola antiga, junto com a Secretaria de Educação. Na época, o cacique era vice-prefeito de Ipuauçu/SC, quando soube da possibilidade de construir uma escola diferenciada, com financiamento do Governo Federal. Com a inauguração da escola, no ano 2000, iniciou o ensino médio na aldeia.

Esse professor explicou que o desenho da escola 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. 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). Embora na implantação não seja possível verificar desníveis, o anfiteatro situa-se em uma cota elevada com relação ao restante da escola:

Figura 25: Implantação da EIEF Cacique Vanhkrê (sem escala).



Fonte: Projeto arquitetônico C.E. Vitorino Kondá (SILVA, 1999). Gentilmente cedido pelo diretor do DEINFRA/SC.

A assistente técnica em arquitetura da SED relembra sobre a execução da obra:

Olha, a Cacique Vanhkrê foi a pioneira, foi construída em 1999. Eu lembro muito bem que nós tínhamos vários problemas com a obra, sabe, porque a obra foi contratada muito barata. O jogo de licitação é sempre esse... o projeto era um projeto requintado, era um projeto com muita madeira, um material caro. Uma concepção, vamos dizer, diferenciada, porque ela trabalhava com elementos da cultura indígena que não eram usuais nas nossas construções. Por exemplo, o fato de ter o fogo de chão dentro das salas de aula. (...) Tem uma sala de artes, Meu Deus, é notável, ela é diferente, porque eles trabalham muito com a expressão, eles tem um envolvimento muito grande com a produção manual, com a manufatura, o espaço é diferenciado. Eu lamentavelmente não via a escola com fogo de chão

atuando. Na hora que eu fui lá eles já tinham fechado. Fecharam as bocas... (Assistente de projetos arquitetônicos da SED, em entrevista realizada em 21/02/2017, grifos pela intensidade na fala).

Em sua fala foi possível perceber que no projeto estava proposto um nível de qualidade de acabamentos, 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, também 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<sup>58</sup>, 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 nove anos (quando entrevistada, em 2015, ela tinha 25 anos). A estudante relatou na entrevista que a escola anterior tinha estrutura precária. Ficava localizada no centro da comunidade, distante da mata e sem árvores nas proximidades. A escola antiga não permitia visibilidade por parte da comunidade, ficando escondida dos olhos das pessoas, o que a entrevistada considerava um aspecto negativo. Não tinha vontade de ir na escola. Com a mudança para a escola nova, tinha vontade de ir, a estrutura era muito boa.

A nova escola foi construída em local com visibilidade privilegiada, em um ponto alto da aldeia e próxima à mata, o que permitiu a realização de atividades letivas nesse ambiente, como saídas de campo para coletar ervas medicinais (figura 26). A estudante relembra que os professores sempre propunham projetos a serem realizados nos espaços externos. Ela considera essa mudança muito favorável, pois permitiu que as famílias acompanhassem visualmente as crianças em seu deslocamento até a escola. Relatou que sua mãe também a observava durante o intervalo, quando gostava de ficar circundando o prédio da escola (em formato circular), conversando com suas primas e amigas: “A escola fica no alto,

---

<sup>58</sup> Em entrevista realizada para esta pesquisa no NEPI/PPGAS/UFSC, no dia 13/11/2015.

você percebe que a criança está na escola. Você enxerga a escola de longe, vê o movimento das pessoas chegando lá”. A visibilidade da aldeia também é importante quando acontecem as festas.

Figura 26: Vista da EIEF Cacique Vanhkrê a partir da aldeia.



Fonte: Editado de Flickr de MMarcelo (2008).

Ela lembra com satisfação das árvores que ficavam perto da nova escola, especialmente das araucárias. A antiga escola era cercada, por isso tinha o espaço externo limitado. A nova escola (EIEF Cacique Vanhkrê) proporcionou liberdade para usarem os espaços externos. Comentou também que o jardim em frente à escola era muito bonito e arborizado, porém lamenta a recente escolha do local para a construção de uma ampliação da escola, necessária devido à falta de salas de aula, o que levou à retirada de árvores e do jardim. Nesse sentido, observo a importância de se pensar em projetos que viabilizem ampliações posteriores. O projeto da escola, de formato circular, dificulta o diálogo com novos anexos ou ampliações:

Figura 27 e Figura 28: EIEF Cacique Vanhkrê (vista externa do edifício de salas de aula e pátio interno de recreação).



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin (2016).

A estrutura física inicial da EIEF Cacique Vanhkrê caracteriza-se pela inspiração em formas pautadas pelas tradições culturais, utilizando zoomorfismo – ginásio em forma de tatu (figura 30) e centro cultural em forma de tartaruga (figura 29) – e referências relacionadas à distribuição espacial das moradias em aldeias tradicionais das culturas Jê, de formato circular. A estudante comenta que o ‘tatu’ (formato do ginásio) parece real, sendo possível identificar as patas, os olhos, o rabo. 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 29 e Figura 30: EIEF Cacique Vanhkrê (anfiteatro em forma de tartaruga e ginásio em forma de tatu).



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin (2016).

Sobre o uso dos espaços para as atividades pedagógicas, 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 conexões entre 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*<sup>59</sup> 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 (gostava de ficar deitada lendo). 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 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 Centro Cultural (tartaruga): faziam apresentações de teatro e dança, confeccionavam artesanato, ensaiavam, faziam as roupas para apresentações, cantavam em Kaingang. Porém, relata que faltou conservação desse espaço e hoje não é possível utilizá-lo. O telhado do Centro Cultural era de telhas asfálticas, imitando escamas. As crianças gostavam muito de subir na cobertura do anfiteatro, que era semienterrado, com o beiral quase tocando o solo. Essa solução remete às antigas moradias indígenas da região (ZANIN; 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”.

Ao avaliar o espaço da escola hoje, o professor Kaingang considera que apesar de ter ficado de acordo com o que a comunidade desejava, não foi pensado que a escola iria crescer. Não foi planejada uma possibilidade de ampliação. O espaço da biblioteca é pequeno, a cozinha e a área de alimentação (refeitório) também. A escola foi pensada para 300 alunos,

---

<sup>59</sup> Ritual do *Kiki* – ritual Kaingang de culto aos mortos.

mas já teve 1.200. Hoje tem aproximadamente 700 alunos. A escola foi reformada em 2015, quando a estrutura de madeira recebeu reparos. As salas tinham piso de madeira, que foi trocado para piso cerâmico, porque estava cedendo. Ele imagina que como não será possível mudar essa escola, mais adiante terão que fazer outra. A parte nova da escola (um bloco externo, apresentado na figura 31) foi construída em 2010, por meio de um projeto do Governo Federal para laboratório de química e física, mas não trouxeram os materiais e equipamentos (a obra ainda não tinha sido entregue, mas já estavam utilizando).

Figura 31: Novo bloco para ampliação da escola.



Foto: Fernanda Machado Dill (ZANIN; DILL, 2016)

A gerente de educação básica da SED 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. Lembra que as pessoas nem sabiam que ainda havia indígenas, ou onde viviam. Apenas sabiam que havia indígenas no Morro dos Cavalos, mas as outras comunidades eram invisíveis, e, mesmo ali, ela nunca tinha visto eles, apenas ouvido falar. O NEI proporcionou o aprendizado entre os técnicos da SED para trabalhar também com outras comunidades, como quilombolas e itinerantes (cigana, circense...).

A entrevistada considera que as escolas diferenciadas foram recebidas com encantamento, empoderamento, orgulho de ser indígena, alegria. Relata, com muita emoção, que quando fizeram um encontro no auditório da SED, uma mulher indígena veio do fundo da plateia em direção ao governador e colocou um cocar nele. Ele ficou com o cocar todo o tempo naquele evento. Ela 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. Hoje, depois de mais de quinze anos da construção dessas escolas, a entrevistada considera que os espaços degradados não proporcionam mais a educação almejada: “A degradação do prédio traduz o sentido de degradação da educação que está lá”. Portanto, uma das opções seria proporcionar uma arquitetura que possa ser apropriada e mantida pela comunidade, a outra, constitucionalmente legítima, é que seja realizada a manutenção por parte do governo, que também é responsável pela educação.

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. Participaram das propostas os estudantes matriculados na disciplina Projeto VII, ministrada pelo professor de arquitetura Júlio Cruz, que também propôs em 2005/1, a Casa Tatu (descrita no item 1.1). O projeto dessa escola se desenvolveu no semestre 2005/2 e contou com a colaboração da arquiteta Juliana Cruz. O processo de projeto incluiu pesquisas sobre o modo de vida Kaingang, visita de campo a algumas comunidades e escolas (incluindo a EIEF Cacique Vanhkrê), ciclos de palestras com pesquisadores e técnicos das áreas da educação, antropologia e construção sustentável (CRUZ; CRUZ, 2005).

Conforme o relato de John e Senff (2005), os estudantes de arquitetura, acompanhados pelos professores e 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 informou que, na época, das 39 crianças da aldeia, 23 estudavam naquela escola, que atendia crianças da pré-escola até a 4ª série, em uma turma multisseriada. Maria Antônia também

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; SENFF, 2005, p.40).

Com relação ao aspecto físico da escola, a cacica manifestou o desejo de que a escola tivesse características relacionadas às 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; 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; SEFF, 2005, p.41, grifo meu).

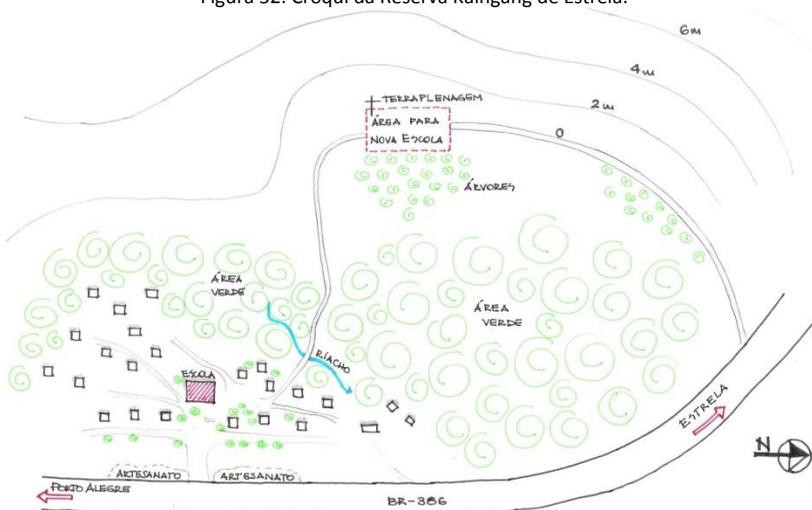
O professor Dorvalino questionou “o modelo pedagógico imposto pelo Estado, sugerindo que este não seria o mais indicado para eles”. Ele também enfatizou seu apreço pela iluminação natural: “seria importante

se não fosse preciso o uso de lâmpadas e que o Sol fosse a única fonte de iluminação” (JOHN; SENFF, 2005, p.40). Os anfitriões informaram a 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; SENFF, 2005, p.41).

Depois de conversarem, dirigiram-se para conhecer o terreno destinado à construção da escola, que estava sendo utilizado pela comunidade para o plantio de feijão. As autoras relatam que o terreno tinha um aclive em direção ao oeste e era acessível para automóveis a partir da BR-386, o que facilitaria a execução do projeto.

Figura 32: Croqui da Reserva Kaingang de Estrela.



Fonte: Elaborado no local por Luiza Barbosa Schramm (CRUZ;CRUZ, 2005)

A interação dos estudantes 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 aos espaços escolares e a uma arquitetura mais sustentável e aplica-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, mas não definiu naquele momento qual seria o projeto escolhido. Somente depois de conversar com a comunidade, escolheram o seguinte projeto, de autoria da estudante Júlia Freitas:

Figura 33: Quadro síntese de apresentação do projeto para Escola Kaingang, de autoria da estudante Júlia Freitas.



Fonte: CRUZ;CRUZ, 2005.

Antes de ser construído, o projeto precisou de algumas reformulações, sendo contratada a arquiteta Júlia Freitas para solucionar as adaptações necessárias. O projeto foi executado por licitação e financiado pela compensação ambiental pela duplicação da BR-386. A aldeia também recebeu outras intervenções, como a construção de casas, de um centro cultural e de um local para venda de artesanato (este último também projetado em parceria com a disciplina Projeto VII, em 2006, pela

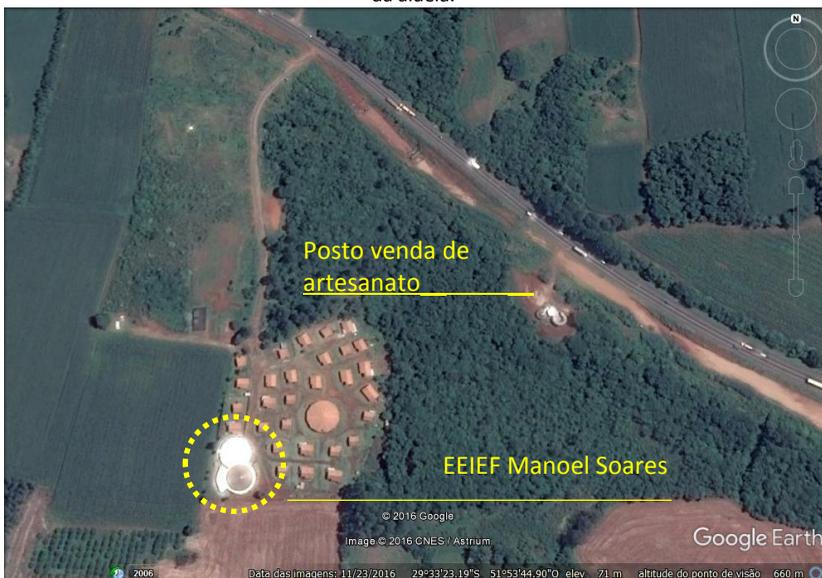
acadêmica Vivian Ecker, orientada pelo professor Júlio Cruz). Seguem algumas imagens dessas intervenções, nas figuras 34 e 35.

Figura 34 e Figura 35: Posto para venda de artesanato junto à BR-386 e moradias da aldeia, com apropriações realizadas pelas moradores.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin (2016)

Figura 36: Localização da escola com relação à BR-386, ao posto de artesanato e às moradias da aldeia.



Fonte: Foto de satélite adaptada de Google Earth (2017)

Na foto de satélite da figura 36 é visível o novo assentamento da comunidade, que antes se localizava mais próximo à rodovia. Entre as casas está localizado o centro cultural, onde a comunidade recebe visitantes e realiza festas. A arquitetura da escola destaca-se no entorno construído, não somente pelo desenho arquitetônico, mas também pelo

requite dos materiais e acabamentos. Em entrevista para essa pesquisa<sup>60</sup> a diretora mostrou-se apreensiva, por estar vivenciando um desafio inédito em sua vida ao assumir a direção de uma escola indígena. Ela elogiou muito a arquitetura da escola, mas também explicitou algumas dificuldades encontradas, como: a falta de um local específico para biblioteca e sala de direção (que acabaram utilizando salas de aula); a escolha do piso para as salas de aula (por ser muito frágil e, por isso, de difícil manutenção no contexto da aldeia); e a dificuldade de posicionar as carteiras escolares devido à forma geométrica da sala de aula, que não é retangular, entre outros. Inclusive, a sala de aula possui dois quadros verdes, em paredes opostas, o que ela considerou complicado. Ao analisar essa sala de aula e dialogar com o professor orientador do projeto<sup>61</sup>, compreendo que a intenção da arquiteta seria conferir liberdade e flexibilidade à configuração espacial da sala de aula. Realmente, uma sala tinha as classes dispostas em filas alinhadas, enquanto, em outra, as classes estavam dispostas em círculos e, em uma terceira, na diagonal.

Figura 37 e Figura 38: EEIEF Manoel Soares (vista externa e interior de uma sala de aula).



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin (2016)

Ao visitar a escola, observo 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 observou que no momento de adequação do projeto acadêmico para a licitação, foram substituídos muitos dos materiais indicados inicialmente, com a intenção

<sup>60</sup> Entrevista realizada na EIEF Manoel Soares, em 29/06/2016.

<sup>61</sup> Em entrevista para essa pesquisa, realizada em 29/06/2016, durante o trajeto Porto Alegre-Estrela.

de proporcionar uma arquitetura mais durável, como os pilares da estrutura onde estão as salas de aula, propostos inicialmente em madeira.

Para finalizar, apresento duas escolas projetadas para os Guarani, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo. O projeto arquitetônico para a escola dos Mbyá Guarani da aldeia de Araponga (TI Araponga), no Rio de Janeiro, foi realizado em 2001 por meio de projetos de pesquisa e extensão, coordenados pela arquiteta e arqueóloga Cristina Sá, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com a participação de estudantes bolsistas de arquitetura e urbanismo da UFJF, representantes dos Guarani de Araponga, representantes da FUNAI e da Fundação Nacional de Saúde<sup>62</sup> (FUNASA). Em minha pesquisa, encontrei dados sobre o projeto, mas não consegui confirmar se a escola foi construída.

Em um dos artigos em que relatam suas experiências realizando projetos arquitetônicos para os Guarani, Sá, Lambert e Oliveira (2002) argumentam sobre os significados da arquitetura e, principalmente, da organização espacial da comunidade, que devem ser respeitados no planejamento de novas edificações. Os autores também relatam as etapas do processo de projeto, instrumentos utilizados para facilitar o diálogo e algumas dificuldades vivenciadas, esclarecendo desafios impostos até mesmo pela localização das comunidades.

A aldeia de Araponga possuía uma escola que precisava ser substituída, então o projeto considerou que a construção da nova escola seria realizada no mesmo local, próximo à Casa de Rezas. O projeto teve como diretrizes o uso de materiais e mão de obra da região, utilizando técnicas do conhecimento dos moradores da aldeia, “mantendo a mesma volumetria e proporções e evitando cortes no terreno” (SÁ; LAMBERT; OLIVEIRA, 2002, p.9). A intenção era que a escola se fundisse com o entorno construído, pois já teria seu destaque garantido pela localização e tamanho, necessariamente maior que o das casas existentes. Contudo, sobre a concepção arquitetônica dos projetos, os autores ponderam que

A utilização de formas, materiais e técnicas tradicionais no atendimento a novos programas de necessidades precisa ser tratada caso a caso e não de modo geral, pois os povos indígenas são muito diferentes entre si, e mesmo comunidades distintas de um só povo podem ter modos de vida e necessidades diferentes. Para cada projeto, é

---

<sup>62</sup> A escola incluía uma casa de alimentação com o objetivo de minimizar a subnutrição na aldeia.



Figura 40: Perspectivas do projeto para escola guarani de Araponga.



Fonte: SÁ, 2002.

Com relação ao processo de projeto, Sá (2002) elenca alguns procedimentos práticos que facilitam a efetiva discussão coletiva do projeto, como a utilização de maquetes volumétricas, a construção conjunta do programa de necessidades (considerando pesquisa de campo e discussão inicial com a comunidade) e previsão de pelo menos dois momentos distintos de apresentação e discussão do projeto com a comunidade, possibilitando o tempo adequado para a discussão coletiva da proposta.

Os projetos propostos junto às aldeias Mbyá Guarani do Rio de Janeiro apresentam características muito semelhantes àquelas encontradas nas construções autóctones dessas comunidades, o que demonstra sensibilidade e respeito ao seu modo de vida. Segundo Sá, Lambert e Oliveira (2002), o projeto também considerou a organização espacial da comunidade, respeitando os lugares já utilizados de forma coletiva e provocando menor interferência nos núcleos familiares e sua distribuição por relações de parentesco. Como argumentado no Capítulo 1, essa é uma preocupação ao realizar intervenções arquitetônicas que inserem novos equipamentos em aldeias indígenas. Porém, os impactos podem ser minimizados, uma vez que a demanda provenha da comunidade e que a mesma tenha envolvimento no processo de projeto. As mudanças fazem parte das dinâmicas culturais, contudo, o interesse reside em assegurar a autonomia e o envolvimento genuíno das comunidades nessas ações.

A escola construída para os Guarani em São Paulo também surgiu como uma proposta de extensão universitária. Em seu trabalho final de conclusão de curso na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), Fernando Figueiredo (2005) expõe sua experiência, entremeada pelas vozes dos Guarani e de outros

integrantes do projeto interdisciplinar de extensão universitária Oim-iporã-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 construírem a escola via FDE-SP, a partir de um projeto preliminar, que deveria ser entregue em algumas semanas. O autor relembra o processo:

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<sup>63</sup> nos braços. Um momento mágico, que Chico, um dos presentes àquele dia descreveu assim: “Conversam em guarani, sentamos, ouvimos, aguardamos. (...) Não sabemos bem como foi, mesmo, mas estávamos cheios de desenhos, de idéias, de propostas, de caminhos. Tínhamos já pronta, cada um do labhab, a escola dos guaranis em papel e caneta. Tio Kambá pede que apresentemos as propostas. **Não sei bem como foi, mas não mostramos nada, guardamos nossas**

---

<sup>63</sup> 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.

**folhas.** Colocamos ao chão um instrumento simples, mas rico, um maquetomóvel, como antes usado por Reginaldo. Um tabuleiro com plaquetas, que permite projetar em três dimensões. **Pedimos que fizessem eles mesmos a escola. Como seria para eles a escola.** Em quinze minutos, rodeiam maquete, debatem, vão todos, ter com as peças. Palpitam, apontam, mudam, concordam, fazem cara feia, sorriem. Dizem tudo, discordam, derrubam, refazem. Usam por vezes palavras por nós conhecidas: computador. Olham, de perto, de longe, rodeiam, vem todos, ter com as peças, e apresentam o projeto (...)"

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. O projeto foi apresentado e aprovado pela cacique Jandira, pelos líderes espirituais Sebastião e José Fernandes e outras lideranças da comunidade. Poty, como esperado, levou-o até a reunião do NEI, onde foi elogiado e aceito. Pouco depois e para nossa surpresa, o FDE nos procurou para fazer o projeto executivo (FIGUEIREDO, 2005, p.33).

Figueiredo (2005) relata que, em seguida, iniciaram o projeto executivo contando 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. Durante a execução, ocorreram alguns conflitos, como a intenção de cercar a escola, o que não foi aceito pela comunidade. Na figura 41 pode-se observar a escola e seu entorno imediato:

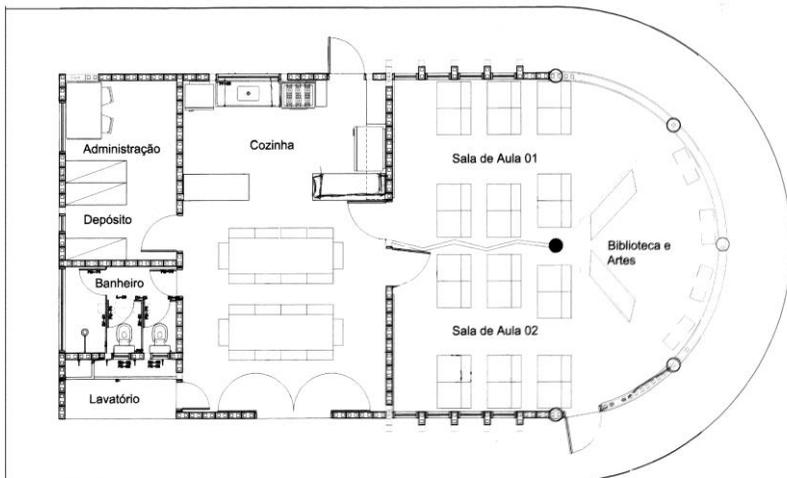
Figura 41: Escola Djekupe Amba Arandu.



Fonte: Gentilmente cedido por Fernando Stankuns Figueiredo

A escola contempla ambientes para duas salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, administração, depósito, banheiro e lavatório (figura 42):

Figura 42: Planta baixa da Escola Djekupe Amba Arandu.



Fonte: Gentilmente cedido por Fernando Stankuns Figueiredo

Reproduzo 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 *jurúá*? 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 *jurúá*, 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 percebiam 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 a burocracia.**

Figura 43: Detalhes da escola guarani Djekupe Amba Arandu, Aldeia do Jaraguá, São Paulo.



Fotos: Fernando Stankuns Figueiredo (FERNANDO, 2017).

O autor apresenta um estudo da apropriação da escola pela comunidade, realizado em 2002, no qual uma professora relata a satisfação com relação ao espaço físico resultante, pela proporcionalidade com relação ao número de alunos e a 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 esses exemplos, além de ilustrar a diversidade de possibilidades para atender aos desejos das comunidades indígenas por meio de um desenho específico, vão sendo pontuadas as diferentes dimensões que condicionam todo o 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, 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 ressalto 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.

Gostaria de destacar que grande parte dos projetos arquitetônicos aqui apresentados contou com a participação de equipes acadêmicas, sendo desenvolvidos em processos que integram a comunidade indígena com estudantes e professores universitários. E 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 relacionar os aspectos elencados no primeiro capítulo sobre o processo de projeto, como a postura sensível do profissional de arquitetura, a formação de uma equipe multidisciplinar, a abertura e 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, como as políticas locais e governamentais, as relações interculturais, econômicas, técnicas e a própria forma de participação da comunidade interessada. Para finalizar, destaco que as escolas projetadas e construídas com a participação das comunidades indígenas, além procurarem atender aos 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.



Figura 44: Cadeira escolar junto ao acesso da *Opy Mirĩ*, Tekoa Itaty, Morro dos Cavalos.  
Foto: Nauíra Zanardo Zanin

#### **Como e onde os Guarani querem aprender?**

O mobiliário escolar se espalha pelos espaços ao redor da  
escola  
Na entrada da *Opy Mirĩ*, uma cadeira ficou, junto do acesso  
A porta está aberta, mas o interior, no escuro, permanece  
oculto  
A parede revela as muitas mãos que a acariciaram  
Construída numa atividade escolar  
A *Opy Mirĩ* é mais um lugar de aprendizagem

## PARTE DOIS: intervenção arquitetônica para educação escolar guarani e lugares de aprendizagem na Escola Itaty

Nessa segunda parte, apresento, em dois capítulos, o estudo de caso da intervenção arquitetônica para o espaço escolar guarani da Escola Itaty, no Morro dos Cavalos, Palhoça/SC.

Como introdução ao estudo de caso apresento, no Capítulo 4, aspectos que considero básicos para a compreensão das especificidades culturais Guarani e seus modos próprios de aprendizagem, a partir de autores guarani e não indígenas. São abordados aspectos relacionados ao seu modo de ser (*nhandereko*) e suas formas de compreenderem e utilizarem os espaços físicos, convertendo-os em lugares. Procuo apresentar sua compreensão de território e a mobilidade a ele associada, que integra também seus processos de constituição como pessoas Guarani, considerando que no movimento também se apresenta sua concepção de tempo. Apresento como a instituição escolar se estabeleceu nas aldeias, os desafios enfrentados e as formas encontradas para lidarem com as interferências e mudanças observadas a partir de então. Ao final do capítulo, apresento o sonho de uma comunidade Guarani com relação à escola, trazendo elementos que auxiliam na compreensão do funcionamento das escolas Guarani, por meio de um exercício acadêmico que promoveu a troca entre estudantes de arquitetura e a comunidade.

O Capítulo 5 avança para o estudo de caso propriamente dito. Inicia com um breve histórico de ocupação da aldeia, buscando compreender a organização espacial anterior à construção da Escola Itaty. A seguir, são apresentados e discutidos os dados relacionados ao processo de projeto arquitetônico da escola, enfocando o diálogo com a comunidade e com especialistas, o desenho arquitetônico e a escolha do lugar. Por meio de mapas, apresento as mudanças espaciais provocadas na aldeia pela inserção dessa edificação e de seu uso. A seguir, apresento a análise da apropriação e do uso dos espaços escolares, as alterações e ampliações realizadas pela comunidade escolar, e a expansão das atividades escolares para além dos limites da escola, utilizando lugares de aprendizagem dentro e fora da terra indígena, que também passam a ser caracterizados como ambientes escolares. Ao final do capítulo, como encerramento dessa segunda parte, são feitas considerações sobre a intervenção arquitetônica para a Escola Itaty, as formas de apropriação que o estudo revelou e o aprendizado pelo caminhar, que se apresenta como um dos processos de aprendizagem Guarani relacionado ao território.





Figura 45: *Petyngua*<sup>64</sup> descansando sobre uma cadeira escolar, durante a construção da *Opy Mirĩ*.

Foto: Nauíra Z. Zanin

#### 4 OS GUARANI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O povo indígena Guarani desdobrou-se do tronco linguístico-cultural Tupi há aproximadamente 2.500 anos (CHAMORRO, 1999). A compreensão de território Guarani é ampla, superando os limites das aldeias, que, juntamente com suas relações de reciprocidade, se fortalecem por meio das redes de parentesco mantidas pela constante mobilidade, que lhes garante o domínio de ampla extensão geográfica, incluindo regiões do Brasil, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina, que denominam *Yvyrupa* – entendido como território livre, adequado ao modo de viver Guarani (LADEIRA; MATTA, 2004; BRIGHENTI, 2010; RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015; SOUZA, 1998).

Schaden (1954) traduz a diversidade cultural das parciaisidades Guarani por meio das diferenças que os distinguem. As particularidades se referem não só a uma variação da língua, mas, também, a características específicas da cultura. Atualmente são conhecidos os Chiriguano, Kayowa, Xiripá ou Nhandeva e Mbya. Dentre as aldeias visitadas, várias contam com a presença de Xiripá e Mbyá e segundo Mello (2006, p.26), as duas etnias “realizam entre si frequentes alianças nas esferas políticas e de

<sup>64</sup> *Petyngua*: cachimbo ritual Guarani

parentesco”, situações em que a comunidade adota uma das parcialidades para autodenominar-se. Essa situação é encontrada na Tekoa Itaty, assim como em várias aldeias do Litoral de Santa Catarina<sup>65</sup>.

O povo Guarani continua vendo o mundo como uma região, as matas, animais, rios, e seguem o sol. Seu território é onde vivem, seu modo de ser, sua cultura milenar é seu território tradicional, historicamente ocupado pelos seus ancestrais, que se estende por parte da Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil. Mas o povo Guarani ocupa hoje apenas pequenas ilhas, pois os europeus que aqui chegaram se apossaram de praticamente todo o território que encontraram. O território, o solo que pisamos, é um tekoá, o lugar físico, o espaço geográfico varia conforme por onde nos movemos, sendo que permanece essa cultura de mobilidade (ANTUNES, 2015, p.14).

Os Guarani denominam seu modo de vida *teko*, ou *reko* (*ore reko*, *nhandereko* – nosso sistema), compreendido por Melià (2016, p.24), a partir de Montoya, como cultura: “ser, estado de vida, condição, costume, lei, hábito”. Melià descreve esse sistema como *teko porã* (bom modo de ser, bem viver):

O *teko porã* é um conceito que atravessa a experiência de vida de todos os Guarani que conheço e também de outros povos da família tupi-guarani espalhados por mais de dois terços da superfície América do Sul. Não é, portanto, uma filosofia de limites estreitos. (...) [O *teko porã*] É um estado venturoso, alegre, contente e satisfeito, feliz e prazeroso, agradável e tranquilo. Existe um bom viver quando há harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando há alimentação suficiente, saúde, paz de espírito. É também identidade cultural plenamente possuída e livre de ameaças (MELIÀ, 2016, p. 24).

---

<sup>65</sup> Para não priorizar apenas uma parcialidade, e pela dificuldade em distinguir o pertencimento a apenas uma delas, uma vez que podem se auto identificar de diferentes formas, não aprofundadas na pesquisa, refiro-me aos meus interlocutores apenas como Guarani.

O autor segue explicando que *tekoha* (ou *tekoa*), é o lugar onde os Guarani vivem segundo seu sistema, o *teko*:

O *tekoha* é até hoje, para todos os Guarani, sejam eles Mbya, Avá-Guarani ou Paĩ/Kaiowá, na Argentina, Bolívia, Brasil ou Paraguai, o lugar do *teko*, quer dizer, o lugar de ser, do hábito e do costume, do seu próprio sistema, da família e da política, da economia e da religião. É o lugar onde “somos o que somos”. Esse lugar é a condição de possibilidade do *teko porã*, do bom viver. Isso é o que a colonização se empenhou em destruir sistematicamente mediante a usurpação dos territórios indígenas, destruição ambiental, acumulação privada de bens, desintegração do sistema social e secularização dos elementos da vida religiosa (MELIÀ, 2016, p. 25).

Litaiff (2016) argumenta que mesmo decorridos mais de quinhentos anos de contato, e muito embora os Guarani (como os demais indígenas) sejam vistos pela sociedade envolvente como vagabundos, sujeitos, bêbados e preguiçosos, eles não deixaram de preservar aspectos considerados por eles como a parte mais importante de sua cultura: sua religiosidade, seus mitos e ritos, sua língua e sua organização social.

Durante a pesquisa, em vários momentos deparei-me com a expressão “jeito Guarani”, ou “jeito Mbyá”, tanto nas falas dos interlocutores Guarani, como dos não indígenas e no referencial teórico. Essa expressão pode ter vários significados, para diferentes sujeitos. Entendo, primeiramente, que o “jeito Guarani” está relacionado ao seu modo de vida (o *nhandereko*), que orienta suas ações e a forma como compreendem o mundo. Os interlocutores Guarani revelam que esse “jeito” se manifesta na forma como utilizam e organizam os espaços, como se relacionam com os seres e elementos que fazem parte de seu cotidiano. Revelam uma estética própria, muitas vezes transversa à estética da sociedade envolvente. Por isso, esse mesmo “jeito Guarani” pode ser apresentado como uma crítica, pela diferença que demarca com relação aos hábitos dos outros (não indígenas). A própria noção de sujeira, de estética, de harmonia, é outra, como relata o ex-diretor da Escola Itaty<sup>66</sup>, dizendo que os Guarani estão submetidos na escola e na aldeia a uma “concepção estética de limpeza”, condicionada pelo olhar dos não

<sup>66</sup> Em entrevista realizada na SED/SC, em 31 de março de 2017.

indígenas. Então se, por um lado, o “jeito Guarani” é um distintivo de identificação própria, também demarca a crítica e o preconceito que podem estar presentes quando não há uma compreensão dessa diferença. Um professor de antropologia cultural da UNISUL explica como a concepção estética própria dos Guarani se manifesta em suas formas de expressão, permeando seu modo de ser:

Sempre tenho como fundamental a estética de um povo: a arte, o canto, as formas geométricas, religião, rituais. Então essa parte da estética que a gente estuda em filosofia é a reunião de tudo isso, todo esse elemento religioso, artístico, cantos, etc... e que compõe todo o acervo de produção de sentidos. E que vai depois aparecendo como um prolongamento do ser guarani, em tudo aquilo que ele faz, em tudo aquilo que ele produz (Professor e pesquisador da UNISUL, entrevista realizada em Palhoça, 26/04/2017).

Vherá Poty elenca alguns elementos presentes no modo de vida Mbyá que são constituintes do *ore reko*, como: despertar com Nhamandu (o sol, divindade); silenciosamente compartilhar o mate (*ka'a*) e os sonhos; caminhar até a roça (*kokue*) onde plantam, de acordo com a lua, seus cultivares tradicionais, como o milho (*avaxi*), que fornecem também nutrição espiritual; assim nutrir o *ñe'ẽ*, ou palavra-alma, o princípio-espírito que identifica e sustenta cada pessoa Guarani, que se manifesta no nome relevado durante o batismo (*nhemongarai*); o *petyngua* (cachimbo ritual) que possibilita a comunicação com o *ñe'ẽ* e com as divindades por meio da fumaça sagrada (*tataxinã*), também é o “principal instrumento de concentração, de cura e de proteção espiritual”; e os seres da mata, enquanto “ambiente fundamental para a existência do *ore rekó*” (POTY, 2015, p. 17 e p.41). Entre esses elementos, Vherá Poty inclui as crianças e os velhos: *ñe'ẽ pyau'í* “quer dizer novo espírito, início de uma linguagem, início de um som, do brilho de uma nova palavra. Essa é a linguagem usada pelos velhos para definirem criança” (POTY, 2015, p.32); os avós, *xeramõi*, são avós de todos, e consideradas pessoas de grande sabedoria:

Através de suas belas palavras, os avós transmitem seus saberes em benefício da saúde e da alegria de todos os Mbyá. Nós não aprendemos por estudo, nosso modo de aprendizagem é diferente do praticado na escola dos brancos. O foguinho é nossa escola. Aprendemos ficando juntos, aprendemos na

vida com nossos parentes. Os avós de todos orientam os mais novos em sessões de aconselhamento na *Opy* (casa onde cantamos, dançamos, rezamos, curamos) ou em falas feitas com delicadeza nos pátios das casas, quando os parentes se encontram sentados em torno do fogo que prepara o *ka'a* (mate). Receber e transmitir o belo saber enviado dos verdadeiros pais das almas – as divindades – é alegria para nossos avós (POTY, 2015, p.37).

A *Opy'i* também é um desses elementos que compõe o *ore reko*, mas pode ser considerado central para a manutenção e o fortalecimento do modo de vida Guarani (POTY, 2015, p. 56):

Nhanderu, nosso pai primeiro, deixou a *Opy'i*, casa de cerimônias, para nos proteger. A cada entardecer tocamos os instrumentos sagrados, dançamos e cantamos ao Nhanderu. Por isso, **a *Opy'i* é a fonte da nossa eterna alegria**. Ela é a base para toda a trajetória do *Ñe'ẽ rete'i* (ser pessoa). Nelas acontecem as nossas práticas espirituais de concentração e as principais cerimônias que dão sentido a nossa vida. Por meio dela nos mantemos conectados às divindades. Por isso, a *Opy'i* é a fonte da educação, da saúde, da alegria, da diversão e das decisões que orientam a conduta diária da comunidade e fundamentam o *ore rekó* (nosso modo de ser). Através dos cantos e das danças realizados na *Opy'i*, nos comunicamos e atualizamos a conexão com as nossas divindades, fortalecendo e alegrando o nosso *Ñe'ẽ* (alma-palavra). As práticas espirituais na *Opy'i* protegem a comunidade dos perigos do mundo imperfeito em que vivemos.

Os Guarani recorrentemente descrevem a *Opy* como sua escola, sua universidade, seu hospital, sua igreja, seu abrigo onde as divindades os protegem (ZANIN, 2006). O lugar simbólico que a *Opy* e seu pátio ocupam no contexto de uma comunidade expressa e facilita a compreensão da cosmologia, do comportamento e da visão de mundo Guarani. Essa explicação fica ainda mais clara nas palavras de crianças Guarani:

“(...) a casa de rezas que se chama *Opy’i* é muito importante para nós porque é onde *Nhanderu*, deus, fala para os *Karaí*, o pajé. Para o guarani tudo se relaciona com a natureza, é sagrado, como a lua, o sol, o céu, a terra, a chuva.” *Jera’i*, Eliziane Antunes, 6ª série Escola Itaty (ANTUNES *et al*, 2011, p.41).

“De noite, entro na Casa de Rezas que é nossa escola antiga, é lá que a gente pede para ficar bem com a terra. É a Casa de Reza que é mais importante para os povos guarani, é de lá que nós aprendemos muitas coisas. (...) O ensinamento vem da memória antiga. A memória cultural guarani vem através das pessoas mais velhas, ensinam a cantar e dançar e rezar na *Opy*. Para aprender a respeitar a natureza, fazer arte guarani, para plantar.” Werá Mirim, Marcelo Gonçalves, 7ª série, Escola Itaty (ANTUNES *et al*, 2011, p.25 e 28).

No aspecto físico da *Opy*, a escolha dos materiais utilizados está relacionada ao mito de criação do mundo, na origem de uma “primeira terra” perfeita na qual algumas árvores eram eternas, imperecíveis (CADOGAN, 1997). Árvores que não representam apenas madeira, mas proteção espiritual, como o cedro, ou o *pindó* (coqueiro jerivá), que possibilitou a salvação durante o dilúvio. A casa de rezas também possibilitou a ascensão espiritual, a elevação para a profética “Terra sem Males” (CLASTRES, 1978). Por isso a necessidade de terem uma casa de rezas em cada comunidade. Por isso, também, muito se aprende na *Opy*, enquanto que a escola é um complemento para a educação, uma ferramenta para auxiliá-los nas intermediações com os não indígenas.

#### **4.1 Compreensão sobre espaço (lugar, território, paisagem, mobilidade) e tempo Guarani**

Os Guarani costumam dizer que onde tem mato é lugar de Guarani (ZANIN, 2006; LARRICQ, 1993). Identificam na paisagem os espécimes vegetais que lhes foram presenteados por *Nhanderu* (nosso pai, criador) como o *pindó* (coqueiro Jerivá), o cedro, o louro, a guajuvira, o cipó guaimbé, enfim, espécies consideradas por eles sagradas, capazes de proteger seus espíritos. O agrupamento de cinco palmeiras *pindó* remonta

ao mito de criação da Primeira Terra (*Yvy Tenondé*, onde tudo era perfeito e imperecível), identificando um lugar sagrado:

Criou uma palmeira eterna no futuro centro da terra; criou outra na morada de Karáí; criou uma palmeira eterna na morada de Tupã, na origem dos bons ventos criou uma palmeira eterna; na origem do tempo-espaço original criou uma palmeira eterna; cinco palmeiras eternas criou: às palmeiras eternas está assegurada a morada terrena (CADOGAN, 1997, p.49, tradução minha).

Nas narrativas apresentadas por Cadogan, juntamente com a indicação das moradas das divindades, é indicada a direção dos ventos, que estão relacionados à compreensão cíclica do tempo: *Ara Yma*, tempo-espaço originário, tempo velho, no qual se deu origem *Nhamandu Ru Ete Tenondé* (nosso pai primeiro); *Yvyty Yma*, vento originário, vento frio de inverno (sul); *Ara Pyau*, tempo-espaço novo, tempo da floração do Ipê, *Yvyty Pyau*, ventos novos, ventos quentes, ventos da primavera (norte e nordeste). Em meus diálogos com os Guarani, percebo que tudo está interligado em suas ações, que correspondem às suas concepções de tempo. O *Ara Yma* é um tempo de recolhimento, de introspecção, enquanto que *Ara Pyau* é um tempo de expansão, de produção, de celebração. Como colocam Carvalho e Godoy (2011, p.134): “A perfeição primordial evidente no tempo cíclico exige a volta aos primórdios a fim de sentir a perfeição do princípio”. Borges (2002a, p.119), por sua vez, caracteriza a temporalidade Mbyá não somente de uma forma cíclica, de retorno ao tempo original, mas como uma repetição que avança e renova, transformando: “um tempo que se faz passagem, retorno e ultrapassagem”.

Os lugares onde se estabelecem os Guarani são chamados de *tekoa*, que significa lugar adequado para viver segundo seu modo de ser (*teko*). Melià e Temple (2004) identificam três espaços que compõe o *tekoa*: a mata virgem, apenas utilizada para caça e pesca; a mata cultivável; e a casa, definição de espaço social e político (ao qual acrescento o pátio, importante local de uso diurno).

O lar Guarani, segundo Larricq (1993), sempre aparece vinculado ao lugar do fogo (*tata*). O autor apresenta a expressão *tataipy rupa* como o lugar onde se assenta o fogo, ou assentamento de fogos, que indica um lar ou uma aldeia. Em Zanin (2006) observo que cada núcleo familiar ou família extensa (pai, mãe, filhos casados e netos) constrói suas casas junto

a um pátio, algumas vezes constroem também espaços cobertos onde fazem o fogo durante o dia. A distribuição dos pátios familiares na aldeia não segue um desenho geométrico definido. A principal construção de uma aldeia é a *Opy*, que geralmente é construída no pátio junto à casa do *karai* (liderança espiritual). Esse pátio é considerado por Larricq (1993) como um dos “lugares públicos” dentro de uma aldeia Mbya Guarani, porém considero que é público somente para os moradores, pois geralmente seu acesso é restrito aos visitantes. Outros lugares considerados pelo autor como públicos seriam aqueles onde as pessoas se reúnem, fazem festas e divertem-se, como o campo de futebol, o pátio de alguma casa, como a do líder político, ou onde acontecem festas e onde fazem discussões do interesse da comunidade. Observo ainda que, com a presença da escola nas aldeias, esse espaço pode ser um lugar de reuniões importantes para a comunidade, bem como local de encontro e festividades.

Entre os elementos naturais, a presença da água também é muito importante na composição dos *tekoa*, juntamente com a mata. Os Guarani identificam ainda, como apresentado por Larricq (1993), que os campos são lugares destinados aos *jurua* (não-indígenas). Consideram que todos os seres e elementos devem ser respeitados em sua liberdade de interagir com o ambiente, o que se relaciona com os argumentos de Ingold (2015), expostos anteriormente.

Para eles é até uma vantagem estar convivendo com o branco. Eles querem é ser respeitados. E querem ter as condições necessárias para o sistema deles. Isso não requer que todo este território esteja absolutamente na mão, ou sobre a posse deles. Pelo contrário, o que eles dizem é que o necessário para a pessoa viver é poucas coisas, não é muita coisa, não. Daí eles criticam muito, ainda ontem conversando sobre isso, eles não conseguem compreender como é que um branco pode ser dono de 20, 30.000 ha, uma única pessoa. “Ela não consegue sentar sobre toda esta terra, ela não consegue usar, para que vai ser dono? Se a terra vive infinitamente e a vida do homem é curta, como é que ele vai ser dono de uma coisa infinita no tempo e o tempo dele é curto?” Então eles colocam isso bem claramente, que cada um tem o direito a ter um espaço, inclusive os bichinhos, mais ainda o homem, que é um ser especial do Nhanderu. Então

eles não requerem que a terra seja exclusiva deles. Inclusive a demarcação, nos primeiros anos que nós trabalhamos sobre demarcação de terras Guarani aqui no Estado, o Juanzito, que é a maior liderança, era direto: "Eu não quero que demarquem terra não, eu não quero cerca, não quero limite. O homem é um ser livre, não pode ter limites". Nem para ele, nem para o **branco**<sup>67</sup>. O fato é que os Guarani dizem que a solução do problema deles deve ser feita de forma respeitosa, inclusive para com aquele que não teve respeito por ele: "(...) o nosso modo de viver é segundo a orientação do Nhanderu, que diz que nós temos que respeitar todo mundo, inclusive os bichinhos, a natureza, nós temos que ter uma relação de respeito. Essa é a nossa cultura, isso é que nos caracteriza". (Entrevistado *Juruá 2*, em ZANIN, 2006, p.125)

A fala acima também está relacionada com as diferentes perspectivas nativas de relação entre os seres e elementos que coabitam o ambiente, como compreendo com o auxílio de Viveiros de Castro (2002). E expressa claramente sua constante busca por liberdade, para poderem acessar as poucas matas que ainda restam e para poderem transitar por um território livre (SOUZA, 2009), sem cercas, sem limites impostos pela propriedade privada e pelas fronteiras políticas.

Os Guarani caracterizam-se pelo caminhar, por percorrerem um território que se estende desde a Argentina, o Paraguai e a Bolívia, ao litoral do Brasil, do Rio Grande do Sul até o Espírito Santo. Sua percepção de territorialidade, anterior às divisas políticas estabelecidas pelas nações, tem o Paraguai como ponto de origem, "*Yvy Mbyte, o centro do mundo*" (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p. 9), marcado pelo mito de criação da terra como o lugar onde tudo começa, onde tem início a criação.

*Nhanderu*<sup>68</sup>, que nos ilumina, fez uma só terra para nós vivermos todos juntos, era para estarmos todos juntos, sem divisão. O *juruá*<sup>69</sup> veio e fez a terra ficar sofrida, dividiu em três: Brasil, Paraguai, Argentina.

---

<sup>67</sup> Os Mbyá identificam os não indígenas como **brancos** e, segundo explica Bergamaschi (2005), tem uma certa reciprocidade ao termo que identifica todos indivíduos nativo-americanos como **índios**.

<sup>68</sup> *Nhanderu* – nosso pai criador

<sup>69</sup> *Juruá* – pessoa não indígena

Não foi *Nhanderu* que fez essas divisões. Os *jurua*, por se acharem mais do que a gente, fizeram essas divisas: ‘essa é uma terra, essa é outra terra’. E, assim, foram colocando as divisões. Paraguai ficou no meio do mundo, foi ali onde tudo começou. É por isso que agora estamos assim, indo pra lá e pra cá. Já não temos mais lugar. Depois que os *jurua* nos separaram, uns ficaram lá, e falam como nós. É verdade, eles são nossos parentes. Foi o *jurua* mesmo que dividiu tudo, não foi *Nhanderu*.” *Xejaryi*<sup>70</sup> Maria Guimarães – Para Rete (Tekoa Marangatu, Imarui/SC) (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p.38)

Eles se reconhecem como pessoas que pertencem a esse território, que foi criado para eles e para os outros seres e elementos que compõe sua cosmologia. Denominam, então, esse amplo território de *Yvyrupa* (que pode ser entendido como o Planeta Terra), onde estabelecem as aldeias, que hoje, pela necessidade de garantir o reconhecimento oficial de terras onde possam viver, são lugares de trânsito, mas também de permanência.

Então, primeiramente, essa terra nós sabemos que *Nhanderu* fez para nós, em primeiro lugar. (...) Não é que nós somos os donos da Terra, ou desta terra, mas ela é para ser ocupada por nós, para ser usada por nós; foi para nós que a fizeram. (...) O dono mesmo é *Nhanderu*. Este mundo não tem outros donos. Em qualquer país, a população está só usando a terra. A hora que ele quiser terminar, o dono é que vai resolver. Por isso que nós Guarani temos vergonha de dizer que nós somos os donos da terra. Essa terra, nós só usamos. *Xeramõi*<sup>71</sup> Timóteo Oliveira – Karaí Tataendy (Tekoa Itanhaen, Biguaçu/SC). (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p.17)

Hierro (2005) traz esclarecimentos sobre a territorialidade dos povos indígenas, que está relacionada com sua cosmologia e com as relações sociais e ambientais que os vinculam a seus territórios. Essas percepções culturais de territorialidade, de forma geral, contrapõe-se com

---

<sup>70</sup> *Xejaryi* – nossa avó, mulher sábia

<sup>71</sup> *Xeramõi* – nosso avô, homem sábio

o direito à posse da terra, o direito à propriedade privada, que apresenta valores culturais específicos, relacionados à sociedade capitalista. O autor coloca que a noção de território dos povos indígenas corresponde mais a um direito político, que a um direito civil. Há, então, uma incompatibilidade de valores associados ao direito à terra:

O direito ocidental centrou sua tarefa na eficiente regulamentação das relações sociais entre povos de acordo com seus valores, princípios e necessidades comuns. Entretanto, está se provando ser incapaz de articular relações entre pessoas e sociedades que não compartilham essas conexões, mesmo que compartilhem a necessidade de viverem juntas (HIERRO, 2005, p. 257, tradução minha).

Brighenti (2010) auxilia a compreender algumas contraposições relacionadas ao reconhecimento de terras Guarani:

Uma das contradições encontradas nas ações dos representantes governamentais de assistência aos povos indígenas é compreender e aceitar a concepção de terra dos Guarani. Como admitir e administrar na burocracia estatal a lógica guarani, onde cada família extensa almeja um espaço próprio, inclusive respaldada pela legislação indigenista; para o Guarani também se torna difícil admitir a possibilidade de que não pode mais livremente usufruir o espaço que *Nhanderu* criou para seus filhos e conceber a terra como propriedade particular (BRIGHENTI, 2010, p. 160).

Segundo Hierro (2005), o interesse dos povos indígenas na propriedade da terra não está relacionado aos valores imobiliários ou econômicos ditados pelo mercado, mas decorre dos mecanismos de defesa legal que a posse garante, quais sejam a exclusividade e a perpetuidade, como meios de darem continuidade ao seu modo de vida, em seus habitats. O autor aborda o conceito de territorialidade como uma forma de reconhecer e garantir a continuidade histórica e cultural dos povos originários, para que sigam seu próprio desenvolvimento, impedido pela colonização.

A territorialidade de um povo engloba elementos que não se restringem à posse do território, como argumentou Karai Tataendy, ao

esclarecer a postura dos Guarani com relação à ocupação e uso da terra (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015). Sua livre circulação pelo território criado por *Nhanderu* é parte de seu modo de ser: “o espaço sem fronteira, que está na sua memória e que é traduzido na prática pelo *guata*/caminhar, da busca de um local – não importando em que país está localizado –, porque isso pertence ao Guarani (...)” (BRIGHENTI, 2010, p. 167). Ao restringir-se a liberdade de moverem-se pelo seu território ancestral, “não está sendo negado apenas o direito de o Guarani ter uma terra, mas também o direito de estar nessa terra como Guarani” (BRIGHENTI, 2010, p. 167).

Essa restrição é sentida corporalmente, pela limitação física, pela falta de acesso às matas, aos rios, à todos os seres e elementos que se fundem em seu caminhar, e que também são parte de seu universo simbólico. Em suas palavras percebe-se claramente a sensação de aprisionamento em que se encontram: “A gente vive condenado, cercado, como na prisão, num chiqueiro. Tem um espaço limitado, não podemos passar do limite, onde fica ameaçada a cultura e, fisicamente, a própria vida” W. T. (BRIGHENTI, 2010, p. 232).

Enquanto Hierro (2005) reforça a concepção indígena de que seus territórios, em muitos casos, não possuem limites definidos, existindo gradações de acessibilidade em zonas limítrofes, Albert (2005) expressa como um arquipélago a configuração atual das terras indígenas da Amazônia, considerando a expropriação dos territórios indígenas. Da mesma forma, as aldeias Guarani hoje também podem ser vistas como um conjunto de minúsculas ilhas perdidas em um imenso território que comporta suas memórias e com o qual se identificam, mas que não podem acessar. É como um mar de propriedades privadas, que apenas podem cruzar por caminhos pré-estabelecidos (as rodovias). O professor guarani João Batista Gonçalves (2015, p.32) expressa seu sentimento frente à terra que estão reivindicando para viverem, pois é uma parte muito reduzida do território que percorreram seus ancestrais:

(...) o que mais incomoda é que tendo nós sido um dia os donos dessas terras agora lutamos para viver e ter espaços nela. É como se alguém tivesse invadido a sua casa e você lutar para morar na sua casa de sua propriedade, que tem sua história, que

você construiu com suor e trabalho, e que outro simplesmente se apossa e ainda exige que você justifique para dizer que aquela casa é sua.

Brighenti (2010, p. 257) também atenta para outro aspecto desse arquipélago: “Decorrente da ampla ocupação do solo, as aldeias Guarani se tornaram verdadeiras ilhas dentro de um entorno depredado”. As aldeias são pontos de parada, de permanência, que possibilitam a continuidade da caminhada, mas que, em muitos casos, pelas características ambientais decorrentes da exploração sofrida historicamente, não possibilitam viver de acordo com o *nhandereko*, o sistema Guarani. Ao estabelecerem aldeias, os Guarani procuram lugares adequados, em seus aspectos físicos e espirituais, para formarem um *tekoa* e poderem viver segundo o *teko*. O seu caminhar, portanto, é orientado pela comunicação com *Nhanderu*, que indica quando caminhar, em que direção e onde parar.

Porque antigamente não parávamos em um só lugar? Vocês perguntam isso! É porque com o tempo as aldeias que os antigos formavam iam ficando sem proteção, por causa dos espíritos maus. Por isso, eles fumavam, pediam para *Nhanderu* para proteger eles, para iluminar os caminhos dos *xeramõi*. Eles falavam com *Nhanderu*, e o próprio *Nhanderu* guiava eles, falava para eles irem se mudando de aldeia em aldeia. (...) Antigamente, os *nhaneramõi kuery* não paravam em um só lugar porque eles procuravam terras boas para plantar. Eles ficavam somente o tempo certo. Quem guiava eles eram os *nhe'ẽ*<sup>72</sup>. Por outro lado, com o tempo, o *tekoa* ficava sem proteção. Para se afastar dos maus espíritos, os nossos avós se mudavam mais para frente; eles não podiam voltar atrás. Assim, eles seguiam através dos cantos e com o *petỹgua*<sup>73</sup>. Quando alguém falece na aldeia, fica o seu espírito (a sua sombra) aqui na Terra, e esses espíritos ficam nos incomodando nos sonhos. *Xeramõi* Felix Karai Brizola – Karai Mirim (Tekoa Ara Ovy, Maricá/RJ). (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p.35)

---

<sup>72</sup> *Nhe'ẽ* - espírito protetor

<sup>73</sup> *Petỹgua* – cachimbo ritual

As palavras de Karai Mirim deixam claro que não são somente aspectos ambientais dos territórios que conduzem seu caminhar. Especialmente antes da chegada dos ‘brancos’ (*jurua*), os deslocamentos pelo território eram orientados por motivações espirituais. Atualmente muitos são os motivos que os levam a caminhar, mas está muito presente a fuga dos conflitos com os *jurua* e com outros grupos indígenas, a busca por lugares que atendam suas necessidades práticas, de plantar para comer, ou ainda, a intenção de (re)encontrar parentes e (re)estabelecer o tecido social.

É importante ressaltar que, mesmo com limitações nos seus sistemas de suporte à vida, os Guarani preferem se afastar dos brancos para poderem continuar no seu modo de vida. Politis (2007) interpreta esse tipo de decisões, tomadas por alguns povos indígenas, como posturas de resistência visando manterem sua integridade cultural e autonomia política. Brighenti (2010) argumenta nesse sentido, com relação à postura dos Guarani:

Até recentemente, os Guarani não aceitavam a demarcação das terras, não aceitavam viver em locais muito próximos dos não-indígenas, não aceitavam escolas, atendimento de saúde e outras formas de assistência desenvolvidas pelo órgão indigenista federal ou por outras unidades de atendimento público e privado. Os motivos de recusa estariam centrados nas questões religiosas. As explicações são de que os Guarani optaram em viver afastados por uma compreensão mítica religiosa, por uma estratégia de ‘fugir do confronto’. Porém, importante aqui observar a constante histórica da relação do povo Guarani com o Estado, pautada pela insubordinação. Os Guarani não se submetem à dominação cultural, à imposição de normas, a regras e fronteiras (BRIGHENTI, 2010, p. 243-244).

O caminhar, como prática cultural dos Guarani, proporcionou que mantivessem o desejado afastamento do convívio com os *jurua*, porém também alimentou argumentos contrários à demarcação de terras para o grupo, como relata Brighenti:

Numa reunião no Brasil, envolvendo representantes de uma prefeitura municipal, FUNAI e lideranças

Guarani, foi perguntado ao líder B. O., do Tekoa Pindoty, sobre o problema alegado, de que “não valeria a pena demarcar terra para os Guarani, já que eles estão sempre andando”, ele prontamente respondeu: “Se uns vão embora, outros vem para ocupar a terra”. Talvez seja esse o sentido fundamental da nova interpretação da demarcação de terra para o Guarani. A terra pode ser delimitada, mas a liberdade de se deslocar não pode ser suprimida. (BRIGHENTI, 2010, p. 255-256).

Politis (2007) traz exemplos em que a concepção de territorialidade e o manejo do ambiente está relacionada a aspectos cosmológicos, como a presença de espíritos guardiões vinculados a determinados territórios. O autor argumenta sobre a necessidade de considerar, na compreensão de territorialidade, mais que aspectos físicos da paisagem, pois a percepção e concepção do território também contemplam aspectos sociais, ideológicos e identitários, compostos pela relação entre os seres humanos e o ambiente e entre os indivíduos, destacando, nessas relações, a esfera supernatural. Hierro (2005) concorda que os territórios indígenas não são apenas compostos pelos recursos naturais e seus valores econômicos, pois integram elementos físicos e espirituais que conectam ambientes naturais com povos específicos.

De certo modo, podemos perceber essas motivações também nas falas dos Guarani, aos justificarem seus deslocamentos pelo território:

Os nossos parentes andavam muito porque o próprio *Nhanderu* ilumina para eles andarem. E, apesar de ele ter criado a Terra, ele colocou **espíritos guardiões de todas as coisas**. E, assim, o rio, o mato, as montanhas têm seus próprios donos que devem ser respeitados.

Os *xeramõi* se moviam através de rezas e de seus *petygua*, moviam seus filhos, netos e parentes. Fizeram muitas aldeias e, por isso, viviam por aqui. E quando os não índios chegaram, os nossos parentes só se retiravam e iam para outro lugar, que nem hoje em dia. Esse sempre foi nosso costume. Se os *jurua kuery* chegarem e nos incomodarem, nós vamos só nos retirar; antigamente era assim.

**E essa mobilização faz parte da nossa vida, nós sempre temos que nos mover para a nossa saúde e bem-estar.** Se ficarmos sempre no mesmo lugar, a gente é feliz, mas o nosso espírito, nosso *nhe'ê*, não fica feliz. Se repararmos nos mais velhos, vemos que depois de dez anos, eles não estão mais felizes ficando somente num lugar, e quando sabem que não estão mais felizes eles buscam um novo lugar, um novo lar para se sentirem felizes. Mas hoje, infelizmente, não dá mais para ser assim, temos que ter a terra demarcada e outras coisas, e **hoje em dia até os nossos próprios costumes, a nossa cultura, os não índios limitaram para a gente.** Timóteo da Silva – Verá Popygua (Tekoa Takuari, Eldorado/SP) (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p.37, grifo meu)

Ao falar sobre o caminhar que os move, Verá Popygua aborda alguns aspectos interessantes: os espíritos guardiões de todas as coisas; e a felicidade intrínseca ao movimento de mudança.

Pergunto-me sobre a ancestralidade desse sentimento que os move para novos lugares, como uma renovação da vida. Isso pode estar relacionado à constante busca por lugares ainda não cultivados, onde o solo será mais fértil, mas também pode ir além desses aspectos práticos. Como já foi esclarecido, os movimentos pelo território tinham forte motivação espiritual. Ao avançarem para outros lugares, é necessária a comunicação com as divindades, com os guardiões de cada coisa. Suponho, então, que vão assimilando o território que percorrem, deixando-se permear por suas características físicas e sensoriais, como argumenta Ingold (2015), mas também se tornando parte dele em seu aspecto suprafísico.

Santos-Granero (2005) aborda a relação da história com elementos físicos do território, a partir do estudo da caminhada dos casais míticos Yanesha, que pode ser identificada em marcas topográficas (topogramas e topografos), denominados pelo autor como escrituras topográficas: *“elementos del paisaje que em forma individual o inter-relacionada están imbuidos de significado histórico”* (SANTOS-GRANERO, 2005, p.189-190). O autor argumenta que *“la importancia de estas narraciones no reside en su fidelidad a lo que ‘realmente’ ocurrió, sino en haber pasado a ser una parte integrante de la consciencia histórica y de la identidad de los pueblos que las conservan y transmiten”* (SANTOS-GRANERO, 2005, p. 211).

Essas escrituras topográficas, que no caso dos Yanesha podem ser rios e pedras que marcam lugares por onde passaram seres míticos,

podem corresponder, no caso dos Guarani, à presença de espécimes vegetais, que igualmente estão relacionados aos seus mitos sagrados de criação do mundo<sup>74</sup>: ao serem colocadas na terra pela divindade, determinadas árvores carregam significados espirituais e contribuem na identificação de sua territorialidade. De forma semelhante, Politis (2007, p. 334) argumenta sobre o significado que as árvores têm na construção da realidade Nukak, por conectarem diferentes níveis do universo: “A paisagem Nukak está saturada de conotações simbólicas”.

Machado (2012) identifica a relação existente entre plantas e mulheres que habitam povoados ribeirinhos, permitindo a compreensão de como são tecidas as relações sociais a partir da composição de plantas existentes nos pátios e da dedicação das mulheres em cultivar e fazer circular essas plantas entre seus afetos. A partir do manejo de determinadas plantas, vão sendo configurados e reocupados “lugares de gente”, lugares considerados adequados, protegidos para a ocupação humana. Da mesma forma, os Guarani podem identificar o *pindó*<sup>75</sup>, por exemplo, em uma paisagem, e considerar o lugar adequado para fazerem um *tekoa*.

Posey (2008) apresenta a concepção de manejo territorial a partir dos diferentes ecótonos que fazem parte do sistema de cultivo dos Kayapó. Novamente, a presença de determinados espécimes vegetais identifica o manejo e a presença dessas populações indígenas, em um vasto território que compõe distintas formas de uso que fazem parte da manutenção do seu modo de vida. Nisso entram aspectos práticos, mas também simbólicos, o que de certa forma também acontece no caso dos Guarani.

Eles pertencem ao mato, que identificam como lugar de Guarani (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015). É no mato onde encontram os espécimes necessários ao seu modo de vida, bem como aqueles sagrados e simbólicos. Mas essa afirmação também pode estar relacionada às reflexões de Erickson (2008) sobre a

Amazônia, ao argumentar que essa floresta não seria intocada, ao contrário, foi e é cultivada pelos povos nativos que a habitam ou habitaram. Balée (1994) aponta que o manejo indígena do ambiente florestal aumentou a produtividade e está relacionado, inclusive, ao melhoramento da fertilidade do solo. Mesmo algumas espécies utilizadas em rituais, que devido ao uso, poderiam se tornar escassas, aumentaram

---

<sup>74</sup> Ver mais em Cadogan (1997).

<sup>75</sup> *Pindó* – coqueiro jervá, árvore mítica que simboliza o início da criação da Primeira Terra (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2005; CADOGAN, 1997).

em número nas proximidades dos assentamentos indígenas estudados pelo autor.

Então considero que ao dizerem que o mato é lugar de Guarani, enquanto que os campos são para os *juruá* (ZANIN, 2006; RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015), expressam o vínculo cosmológico que mantêm com os seres e elementos presentes nesse ambiente, como uma paisagem mítica. Expressam também a interação constante, aquela permeabilidade apresentada por Ingold (2015), que, segundo entendo, acontece pela respiração, pelo alimento, pela pele como um sentido amplo, e suas especializações – olfato, paladar, visão, audição – como sustentado por Pallasmaa (2011). A paisagem que percorrem em seu caminhar, impregna-lhes o corpo e o espírito, em trocas constantes.

Venho refletir, com o auxílio de Ingold (2015), sobre esse caminhar, como movimento que compõe o tecido social das comunidades, mas também atua sobre o indivíduo, pela permeabilidade corporal. O trânsito por distintos caminhos, por distintas comunidades e paisagens vai compondo os seres, num fluir de elementos sendo constantemente intercambiados, transportados e modificados. Entendo que nesse caminho, nesse percurso, vivenciado no tempo, é que se dá o aprendizado e se constituem como Guarani.

## 4.2 A escola nas aldeias e processos próprios de aprendizagem Guarani

Bergamaschi (2005) argumenta que os Guarani não queriam a presença da escola nas aldeias, pois estariam expondo as crianças e jovens a conhecimentos externos, dos *juruá* (não indígenas), e assim estariam fragilizando a cultura e a continuidade de seu modo de vida. Por isso as escolas demoraram para serem aceitas, especialmente pelos mais velhos. Um dos professores Guarani da Escola Itaty esclareceu o que motivou a construção das escolas Guarani em Santa Catarina:

Em 2001 teve uma grande assembleia dos Guarani<sup>76</sup>, que foi um encontro dos grandes professores, mais velhos e caciques dos cinco estados, para decidirem se realmente queriam escola ou não, quais seriam os impactos da escola dentro da aldeia. Os mais velhos solicitaram que aceitariam escola somente se fosse do jeito que os Guarani queriam que funcionasse a escola. E que

---

<sup>76</sup> Encontro de Educação Escolar Guarani das regiões Sul e Sudeste (do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo) realizado de 27 a 31/08/2001, na localidade de Morro das Pedras, em Florianópolis –SC (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010).

dentro da escola os Guarani dessem aula. Eles estavam muito certos quando disseram que quando viesse a escola, algumas partes da tradição os mais jovens já iriam esquecendo. A escola seria importante para manter a língua, os valores da tradição, da família e da coletividade. (Conversa com o professor Karai, caderno de registro de campo, 23 janeiro de 2017).

Para os anciões, professores e caciques que participaram do encontro, o mais importante era que as crianças e jovens permanecessem na aldeia, não queriam escola fora da aldeia. Karai conta que a partir desse encontro começou a luta para terem escolas nas aldeias e terem formação de professores, que foi viabilizada, em 2004 pelo Protocolo Guarani/MEC<sup>77</sup>.

Ramo y Affonso e Ladeira (2015, p.59), trazem depoimentos dos *xeramõi* (avós, anciões) sobre a interferência da escola para o aprendizado da cultura, pois retira a criança do convívio com a comunidade, o que indica que o tempo que as crianças estão na escola também precisa ser utilizado para aprender o *nhanderekó*:

Agora, são os professores que ensinam a ler, escrever, a falar. A gente tem que ensinar a ler e escrever, ensinar a nossa cultura, e não para aprender coisas do *jurua*, o conhecimento do *jurua*. Eu falo pro meu filho fazer isso, e não ensinar à criança coisas dos *jurua*, as palavras dos *jurua*. Eles tem que aprender a colocar no papel, e também a fazer na prática, fazer as coisas na aldeia. Na escola, eles têm que aprender a fazer armadilha, porque existem armadilhas para cada tipo de animal. Na escola, as crianças aprendem a desenhar a armadilha, mas, na prática, ninguém sabe fazer, ninguém sabe porque é assim, pra que *Nhanderu* deixou essas comidas pra gente comer. Antigamente, nós comíamos essas comidas, e é por isso que somos fortes. Antigamente, só bebíamos, *aroka*, suco tirado do mel. O *mbojape* (pão feito de milho) era para as crianças. Se eu comesse esse tipo

---

<sup>77</sup> O protocolo foi firmado entre as Secretarias de Educação dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e Rio de Janeiro, a FUNAI e o Ministério da Educação e Cultura, para oferecer formação para o magistério bilíngue, específico para os Guarani, de 2004 a 2008, por meio do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil *Kuaa Mbo'e* – Conhecer e Ensinar.

de comida antes, eu estaria mais forte. Por isso que a gente fala que a gente passa fome, porque não comemos mais as comidas dos Guarani, comemos mais as comidas dos brancos. Aí falta tudo, trigo, óleo.

Antigamente, não tinha escola, só tinha *Opy*. O jovem ia para a *Opy* e aprendia muitas coisas, não como hoje em dia, que os jovens vão pra escola e não aprendem nada.

*Xeramõi* Felix Karai Brizola – Karai Mirim (Tekoa Ara Ovy, Maricá/ RJ)

Porém, a aceitação da escola se deu ao considerarem a necessidade de defenderem seus interesses e, para isso, o diálogo com os *jurua* (não indígenas) é inevitável. A escola assume, então, o papel de instrumento, de ferramenta capaz de auxiliá-los nas lutas em defesa de seus direitos. Por isso, mesmo considerando as preocupações dos *xeramõi*, essa instituição acabou sendo aceita nas aldeias Guarani (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p.59):

(...) A escola, se formos analisar e utilizar para o bem, com certeza é boa, mas o problema é que, hoje em dia, as crianças aprendem para um lado negativo, a sabedoria para outra coisa. Já querem aprender tudo, tudo, tudo mesmo. Mesmo que seja ou não seja importante, eles, querendo ou não, aprendem tudo. Por isso é importante, mas, por outro lado, prejudica também. Mas, se nós banirmos totalmente e não entrarmos na escola, também não dá, porque hoje em dia o *jurua* já está nos oprimindo e vai continuar nos perseguindo ainda. Além do mais, por exemplo, a cada quatro anos eles mudam o governo, mudam de presidente e eles vão criando mais leis. Cada governo vai criando suas leis. Por isso, querendo ou não, nós temos que aprender nas escolas para nós irmos junto com eles, para nós nos defendermos mesmo. Por isso, a escola é boa e também não é, mas de qualquer forma, nós precisamos valorizar a escola também. Na minha visão é isso. *Xeramõi* Marcolino da Silva – *Karai Tataendy Marangatu* (Tekoa Araçai, Piraquara/PR)

Oliveira (2012) apresenta, no contexto da Aldeia M'Biguaçu, localizada em Biguaçu, Santa Catarina, espaços e momentos de aprendizado da 'tradição'<sup>78</sup> Guarani, como a *Opy*, o coral e a escola. A autora permite refletir sobre a integração desses saberes e práticas 'tradicionais' nas atividades escolares. Ela relata que, nessa aldeia, ocorreram três movimentos, quase simultâneos em direção a uma "valorização da tradição", que foram: a criação da escola, em 1996, em decorrência das conquistas em direção a uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996); a formação do coral, em 1998, cuja produção musical estava relacionada à religiosidade e aos mitos; e a construção de uma *Opy*, na mesma época, construída com materiais naturais (taquara, barro e palha). Oliveira reforça o argumento de que a *Opy* "é considerada um fator fundamental na configuração da vida religiosa do grupo" (OLIVEIRA, 2012, p.94).

Em seu trânsito e atuação nesses lugares mencionados por Oliveira (2012), as crianças se apresentavam como sujeitos ativos nos processos educativos e na vida social. A autora organiza um quadro das categorias de idade, com distinção de gênero, e detalha atividades e processos vivenciados em cada categoria, e o que é esperado delas, em cada um desses lugares. Ela ressalta a liberdade das crianças menores, que até os seis ou sete anos passam os dias brincando, seja na escola, no coral ou na *Opy*. A partir dessa idade, as crianças já assumem algumas tarefas no cotidiano da aldeia, como cuidar das crianças menores, aprender a fazer artesanato, ajudar a cozinhar e coletar lenha na mata. Algumas crianças participam do coral. Já a participação na *Opy* é mais intensa, pois rezam, cantam, dançam, tocam instrumentos e auxiliam o *Karai* (líder espiritual). Mas suas atividades estão restritas à aldeia, de onde não podem sair sozinhas. Somente saem para apresentações do coral ou viagens com familiares. Oliveira (2012) e Melo (2012) descrevem aspectos da passagem da infância para a adolescência, quando os meninos e as meninas passam por várias restrições e cuidados, específicos para cada sexo. Tais cuidados interferem na frequência escolar, pois as meninas precisam ficar resguardadas, em casa, por até três meses, enquanto que os meninos não

---

<sup>78</sup> Oliveira (2012, p.94) explica o que compreende por 'tradição': "Ao referir-me ao termo tradição não estou fazendo alusão a aspectos 'imutáveis' da cultura Guarani, mas sim a um conceito êmico apropriado por sujeitos que tomam alguns conhecimentos e práticas a eles relacionados como elementos constituintes de um 'passado comum', que lhes confere um sentimento de unidade e que os caracteriza como um grupo específico no presente (TOREN, 1988)".

podem ficar muito tempo parados, sentados, por isso são envolvidos em diversas atividades da aldeia e fora dela.

Oliveira (2012) descreve que enquanto estão na *Opy*, à noite, as crianças tem a oportunidade de se envolverem nos processos espirituais e de cura, mas nem todas participam da mesma forma. Algumas brincam, ou dormem, enquanto outras se mostram mais interessadas. Isso já vai indicando suas aptidões para a espiritualidade. No coral, da mesma forma, não são todas que participam. O lugar dos ensaios do coral é dentro da *Opy*, e, segundo Oliveira (2012), as crianças e jovens precisam estar concentrados e envolvidos, pensando e sentindo o significado das canções, para que elas façam sentido. O coral possibilita também tempos e espaços de aprendizagem fora da aldeia, nos dias de apresentações, quando as crianças são orientadas sobre seu comportamento, especialmente para permanecerem junto ao grupo e respeitarem o modo de vida dos *jurua*. Nessas ocasiões, pode acontecer a fala do *Karai*, o que também é um aprendizado. As apresentações matutinas contam como horário letivo. Oliveira (2012, p. 107) tece ainda algumas considerações sobre o coral:

É certo que o Coral *Yvychỹ Ovy* consiste numa fonte de renda alternativa para a aldeia e, ainda, num novo modo de interação entre os Guarani e os *djuruá*, no qual o canto e a dança são eleitos como símbolo diacrítico. Porém, mais do que isso, a existência de um coral envolve significados religiosos de grande importância interna para o grupo. O coral revela, sobretudo, um investimento consciente e sistemático no ensino-aprendizagem de cantos, danças, toques de instrumentos e certas disposições, como a concentração (*edjapitchaka*). Daí a imprescindibilidade de participação do *Karai*, que é considerado detentor privilegiado dos saberes “tradicionais” Guarani, e o envolvimento de adultos, jovens e crianças. O teor educativo do coral pode ser vislumbrado numa afirmação de *Karai O’Kendá* que, ao ser perguntado sobre o significado das canções que compõe o repertório do coral, respondeu: “As canções falam sobre as crianças, a educação e a religião”.

Oliveira (2012) fala também sobre o comportamento das crianças na escola. Inicialmente relata a autonomia das crianças que, a partir de sete anos, alimentam-se e preparam-se sozinhas para irem à escola. À

época em que a autora desenvolveu o trabalho de campo, entre 2000 e 2003, a escola tinha apenas uma sala de aula e a turma era multisseriada. Com relação ao espaço físico, Oliveira descreve-o semelhante a uma escola convencional, com o formato conhecido de distribuição do mobiliário: quadro negro e mesa do professor à frente, carteiras enfileiradas. Porém destaca o uso que as crianças fazem desse ambiente, pela sua espontaneidade, descontração e livre movimentação pela sala. Esse comportamento também foi relatado por Bergamaschi (2005), que acrescentou ainda a presença dos irmãos menores e eventualmente de algum pai ou mãe entrando e saindo da sala de aula.

Sobre o direcionamento das atividades escolares, Oliveira (2012) descreve que são organizadas por projetos, com o foco no conhecimento tradicional. Os saberes não indígenas ingressam na escola somente enquanto instrumento de luta por seus direitos e para prepara-los para o convívio com os *jurua*. Os projetos podem envolver atividades na roça, na mata, confecção de maquete da *Opy*, confecção de artesanato e artefatos rituais (*petyngua*), trilhas e caminhadas pela aldeia para identificar plantas medicinais. Na descrição dos projetos, percebo a participação ativa do *karai* (liderança espiritual) na escola e na educação das crianças e jovens.

Oliveira (2012, p.112) apresenta a forma como os Guarani chamam a escola: *nhanhemboeaty*, “o lugar onde a gente aprende”. Traz ainda outros termos que auxiliam a compreender como significam o processo educativo, em seu caráter coletivo:

Os Guarani de M'Biguaçu se referem à palavra aprender como o termo *Nhanhembo'é*, que traduzem literalmente como “vamos aprender” (*nhanhe* –vamos, *mbo'é* – aprender), o que remete a uma concepção que preza a coletividade. A partícula *mbo'é*, que foi traduzida por meus interlocutores como aprender, também é utilizada em referência ao ensinar. Há, portanto, uma sinonímia entre os dois termos, o que indica uma aproximação das duas ações. Em uma pesquisa etimológica no dicionário de Dooley (1999), pude verificar que *Nhanhembo'é* é composta pela partícula */nha/*, que indica 3ª pessoa do plural, */nhe/* que indica pronome reflexivo, e */mbo'é/*, ensinar. Ou seja, uma tradução literal formal desses termos seria: nós nos ensinamos, o que aponta para uma noção de aprendizagem como espécie de autoensinamento coletivo. O ensino-aprendizagem

da tradição não se dá de modo “natural”, mas implica a constituição de contextos de prática e agência favoráveis ao desenvolvimento de processos educativos (OLIVEIRA, 2012, p.111).

Bergamaschi (2007a, p. 202) explica duas formas de aprender que predominam entre os Guarani:

Uma, está ligada ao esforço pessoal, é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra é revelação e se relaciona à primeira, pois, para receber a revelação das divindades, a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o *Nhande Reko*. Conhecimento, para os Guarani, é expresso por meio da palavra *Arandu*: *ara* significa tempo, dia; *ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, *Arandu* significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos. “Os velhos são nossas bibliotecas”, disse o professor Marcos, da aldeia Cantagalo, referindo-se às pesquisas que vêm realizando acerca dos saberes tradicionais, nas quais as pessoas velhas são suas fontes de consulta.

Melo (2012, p.117) aprofunda os processos de aprendizagem Guarani por meio do corpo, e ressalta que “a corporalidade Guarani nos leva à sua concepção de tempo e ao seu silêncio”. Em busca dos modos próprios de aprendizagem, a autora declara que “o corpo se revelou uma escola”. Ela inicia descrevendo os cuidados despendidos desde a gestação para conformar o corpo do bebê, especialmente para protegê-lo de intercorrências espirituais indesejadas. Muitas orientações e restrições são necessárias até que se realize a cerimônia de nomeação, *nhemongarai* (tornar-se sagrado), quando o bebê recebe o nome Guarani, identificado pelo *Opyguá* (rezador) por inspiração de *Nhanderu* (nosso pai). Conforme explica Sandra Benites (2015, p.18):

O ritual do *nhemongarai* é fundamental para sabermos a personalidade e a habilidade de cada Guarani. Pois, conforme já dissemos, ao revelar o

*amba*, sabemos o nome da *mitã* – nenê, e sabemos qual será o seu *reko* - jeito. Cada *amba* – morada divina, e cada *tery* – nome, implica: um jeito de ser, um agir específico para cada indivíduo.

O nome representa a morada de origem do *nhe'ẽ* - espírito protetor - da criança, qual foi a divindade que a enviou para a Terra (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015). “O *nhe'ẽ* - espírito está no *py'a* -*coração*. É no *py'a* que está a base do nosso *rete* – corpo” (BENITES, 2015, p.18). Segundo Cadogan (1997), existem quatro moradas, onde vivem os verdadeiros pais (*Ñamandu Ru Ete, Karai Ru Ete, Jakairá Ru Ete e Tupã Ru Ete*) e as verdadeiras mães de seus filhos (*Ñamandu Chy Eterã, Karai Chy Eterã, Jakaira Chy Eterã e Tupã Chy Eterã*), que enviam os *nhe'ẽ*<sup>79</sup>. Somente quando recebem seus verdadeiros nomes, as crianças podem viver tranquilas e crescer felizes e saudáveis.

O nosso jeito de educar garante que tenhamos *kiryngue kyrymba, kiryngue vy'a* – crianças fortes e felizes, mas depende também do *tekoa* onde as crianças vivem. Isso permite que elas sejam alegres, saudáveis e garante o bem estar de todos nós Guarani. O *tekoa* é fundamental para nosso *teko*. Mas, não é qualquer *tekoa*.

Para nós Guarani, é importante ter no nosso *tekoa* *yxyry, yakã porã*, ter mata com variedades de árvores, plantas medicinais e diversos bichos, lugar para fazer nossa roça: plantar milho (*avaty ete* principalmente), melancia, amendoim, comandai, banana, mandioca. Não pode faltar a *opy* - referência do *mbya arandu* – conhecimento guarani, lugar onde discutimos saúde, educação, nossa vida. Aqui é o princípio da nossa forma de ser, é o lugar onde praticamos *nhandereko* – o jeito de ser e viver guarani (BENITES, 2015, p. 22).

---

<sup>79</sup> A professora guarani Sandra Benites (2015, p.11-13) critica a tradução de *nhe'ẽ* feita por Cadogan (1997) como palavra-alma, pois a alma – *ã* – em Guarani, tem outro significado, sendo ‘o que está junto de você como uma sombra’, enquanto que o *nhe'ẽ* é traduzido pela autora como “espírito-nome”, “fundamento da pessoa Guarani”, “ligado ao sentimento, ao nosso *py'a*” – *coração*.

Benites (2015), Melo (2012) e Borges (2002b) concordam que os nomes também revelam características da personalidade e aptidões das crianças, que estão relacionadas com sua origem celeste. Melo (2012, p.122) relaciona, a partir de Schaden (1974), a nomeação com a forma de educar Guarani, pois uma vez que as características da pessoa já são pré-definidas e seu caráter não pode ser melhorado, optam por uma educação mais “livre, independente e sem repressão”. Melo (2012, p.124-125) considera que

o disciplinamento característico do modelo escolar ocidental esbarra no sujeito Guarani, o qual demonstra que a educação é também dança, cantos, brincadeira. Somado a isso, as mães transitam pelo espaço escolar e os irmãos menores acompanham as aulas dos mais velhos, tornando a aprendizagem mais coletiva.

A autora segue falando dos ritmos temporais, que além dos corporais, conduzem o aprendizado e o modo de vida Guarani, respeitando a impermanência:

(...) para os Guarani, mais do que **ser** no mundo, é importante **estar** no mundo. Esse estado de **estar** no mundo permite a busca da realização que é sempre um processo, um estado de **impermanência**, em que nada é estático, tudo se transforma. A resistência cultural só é possível através desse constante movimento de **tornar-se outro**. Desse modo, é possível perceber que as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela.

(...) É esse **estar** no mundo que permite a contemplação, o silêncio, a expansão da percepção. Não há pressa, tudo acontece no seu tempo, no seu ritmo (MELO, 2012, p.128 e 134, grifos da autora).

Esse ‘estar’ também se coloca na escola, mediando seus tempos e espaços. Borges (2002a, p.106) esclarece que a concepção de tempo orienta “o momento propício para a realização das atividades individuais ou coletivas, sejam elas produtivas ou de lazer. Se há uma dimensão temporal nas coisas e se há uma dimensão temporal socialmente instituída, há, ainda, uma dimensão temporal no corpo, uma vez que este é

simultânea e complexamente dominado por aquelas duas instâncias”. Em diferentes escalas temporais, desde os tempos escolares cotidianos até o planejamento anual das atividades, o calendário deve ser planejado de acordo com essa concepção, com seu modo de viver e estar presente. O tempo do corpo também está presente no PPP de algumas escolas guarani, ao serem respeitadas as passagens da puberdade, com seus retiros e tempos de recolhimento.

Os representantes guarani da Comissão *Nhemonguetá* também afirmam a relação da educação com o tempo para os Guarani, de acordo com seu modo de vida:

Fizemos um debate de como era a educação Guarani antes do *jurua*: ...antes do *jurua* não precisávamos de escola, o alimento não era armazenado, a vivência era coletiva. O calendário Guarani era baseado na natureza, na floração de uma árvore ou no canto de um passarinho. Para plantações e colheitas, o clima e as estações baseavam-se no canto dos pássaros. A reprodução dos animais e do ser humano era conforme o ciclo da lua.

Os anos também eram contados conforme a natureza. O ano novo começa com *Ara Pyau*, que no calendário *jurua* seria a primavera. A época da floração das árvores, no começo do plantio e também nesta época, os animais começam a se reproduzir. O calendário não está baseado em dias do ano para se comemorar uma data.

O manejo era o cuidado com a terra, por exemplo: quando se constrói uma aldeia, na mata, onde se planta e constrói casas, com o passar do tempo a terra vai enfraquecendo, para fortalecê-la novamente, antigamente, as pessoas mudavam para outro lugar e deixavam tudo que tinham construído, casas, roças e outras plantações. Com o passar do tempo aquela construção servia como adubo para a terra, por que não existia lixo e tudo era orgânico. (Documento à I CONEEI 2009, apud BRIGHENTI; NÖTZHOLD, 2010, p.32-33).

Melo (2014) faz algumas observações sobre a transmissão de conhecimentos em contextos indígenas, pois dependem de uma vivência prática. Não apenas o conteúdo deve ser considerado, mas também a

forma como se aprende. Contudo, a autora faz ressalvas com relação à escolarização de conhecimentos indígenas, argumentando que nem todos os conhecimentos e modos de aprender devem fazer parte da educação escolar, pois existem interdições. No sentido oposto, também existem as interdições impostas pela escola, ao atuar como uma fronteira que possibilita e limita trocas (TASSINARI, 2001a, p.67-68):

Portanto, a abordagem teórica da escola indígena enquanto "fronteira" é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas.

Ao abordar a educação escolar indígena na *Tekoa Ko'enju*, localizada em São Miguel das Missões/RS, Jesus (2015, p.149) explica algumas interdições, explicitando que “nem tudo o que os *jurua kuery* consideram como bom no modo de agir, os *mbya kuery* também consideram”:

Reporto-me aqui a uma fala de Mariano Aguirre, alertando sobre a tarefa importante de saber dosar aquilo que se incorpora do mundo *jurua*, dizendo que há uma série de coisas boas, mas também uma série de coisas ruins. Há uma medida certa de elementos a serem incorporados e, quando se trata do consumo de bens culturais a escola tem uma responsabilidade importante. Mariano entende a escola como um espaço para se aprender coisas diferentes e úteis, mas não um lugar que transforme o seu jeito de viver.

A autora considera que, para os Mbyá, o conhecimento não se refere apenas a um nível de abstração mental, pois o aprendizado acontece com todo o corpo e com os sentidos, em um processo contínuo ao longo da vida:

(...) Todo o conhecimento externo deve ser apropriado com cuidado, “na medida certa”.

Entender como esse processo acontece é também importante para refletirmos sobre os distintos modos de aprender, bem como sobre definições daquilo que pode ser descrito como conhecimento pelos Guarani – tanto o conhecimento cotidiano (*kuaa*), quanto o conhecimento mais refinado, alcançado pelos mais velhos (*arandu*) (JESUS, 2015, p.150).

Esse aprendizado corporal e sensorial que os possibilita acessar, transformar e absorver conhecimentos, ao ser levado para dentro da escola, recebe influências que levam a outra produção de corpos, condicionada pelos regramentos disciplinares, pela arquitetura e configuração dos espaços escolares e pela alimentação oferecida na merenda (JESUS, 2015). A autora destaca ainda a separação das crianças no momento das brincadeiras, mas não somente por gênero, como também por pertencerem a uma mesma parentela (nesse caso, irmãos e irmãs de idades diferentes brincam juntos).

Larricq (1993) apresenta atividades que são comuns nos grupos de crianças Mbyá de acordo com a faixa etária, desde o nascimento até os quinze anos de idade ou quando passam a formar uma família e assumir responsabilidade perante o coletivo. Em todo esse período acontece o aprendizado das crianças umas com as outras, ou ‘aprendizado entre pares’<sup>80</sup>, mesmo na primeira fase, até os três anos de idade, quando a criança está quase sempre junto de sua mãe, acompanhando-a e aprendendo com ela em suas atividades diárias. Dos três aos seis anos, a criança integra a “comunidade de brincadeiras”, que em sua maioria consistem em imitações das atividades dos adultos, de acordo com o sexo (LARRICQ, 1993, p.49). Na comunidade de brincadeiras, a encenação de uma tarefa adulta e sua execução efetiva começam a se mesclar. Meninos e meninas compartilham algumas brincadeiras, mas também é reafirmada a diferença sexual. O autor observa que “é notável a ausência de brinquedos fabricados especialmente para a crianças” (LARRICQ, 1993, p.53, tradução minha).

Com seis ou sete anos, os meninos e as meninas já conhecem a maioria das tarefas domésticas e podem realiza-las, mas não serão cobrados por sua execução. Além disso, ainda são tratados como crianças menores, sendo protegidas e acalentadas por seus pais. Na faixa de seis a

---

<sup>80</sup> Como coloca Codonho (2007), em sua dissertação sobre a transmissão horizontal de saberes entre crianças indígenas Galibi-Marworno do Amapá.

oito anos, os meninos começam a frequentar a mata, iniciando-se em um mundo masculino de histórias, mitos e casos, onde interagem homens, plantas, animais e deuses, servindo de “exemplo e ilustração para cada um dos ensinamentos e experiências às quais os meninos são objeto” (LARRICQ, 1993, p.60, tradução minha). Da mesma forma, as meninas vão paulatinamente integrando-se de forma ativa no trabalho das mulheres. Nesse período começa uma separação dos sexos, que perdura até o casamento.

Larricq (1993, p.64, tradução minha) descreve um experimento realizado com um grupo de crianças e jovens, de 5 a 14 anos, do qual concluiu:

A presença grupal dava, muitas vezes, uma solução também grupal ao problema que se tentava apresentar a um só indivíduo. Este, por outro lado, nunca se esforçava por resolvê-lo em forma individual, mas sempre aceitava satisfeito as sugestões dos mais velhos, com as quais também seu rendimento melhorava. E há aqui uma constante da educação Mbya: a criança não só não está sozinha, como o grupo é parte dela mesma, de seu ser no mundo.

Essa observação de Larricq dialoga com a fala do professor Wherá Mirim<sup>81</sup>, ao explicar a postura das crianças em sala de aula, que gostam de sentar juntas, de se ajudar. Bergamaschi (2005) também fala sobre a presença dos irmãos na sala de aula. Contudo, Wherá Mirim deixou muito clara a importância dada à individualidade e personalidade de cada criança na educação guarani, que está relacionada ao nome e à época de nascimento, como explicado no item 5.3.

Larricq (1993) percebeu as meninas mais envergonhadas, não obtendo sucesso em fazê-las participar dos experimentos, e considera que isso reflete o sucesso da educação recebida, pois são os homens que devem lidar com os *jurua*, enquanto que as mulheres devem evita-los.

Dos onze aos quinze anos, Larricq (1993) destaca a atuação das crianças como aprendizes de *xondaro kuery*<sup>82</sup>, recebendo treinamento para atender às ordens dos adultos. Os jovens *xondaro* atuam como protetores noturnos, o que os diferencia das crianças menores, que não devem

<sup>81</sup> Conversa com Wherá Mirim, Escola Itaty, Diário de Campo, 08/11/2016.

<sup>82</sup> *Xondaro/xondaria*: guardião/guardiã; soldado. *Kuery*: sufixo pluralizador. Larricq (1993) escreve ‘*sondaro*’, porém na Tekoa Itaty utilizam ‘*xondaro*’.

afastar-se de casa depois que anoitece. O autor afirma, pela atuação dos *xondaro*, a “solidariedade masculina como sustento da vida comunitária” (LARRICQ, 1993, p.68). E conclui: “O sistema educativo *mbya* se revela inseparável da vida comunitária *mbya*” (LARRICQ, 1993, p.101).

De forma semelhante, Eunice Antunes (2015), explica como acontecia a educação nas aldeias antes da existência das escolas:

Antigamente existia uma grande organização nas aldeias indígenas, onde a forma de constituir a educação era diferente do padrão escolar. Os ensinamentos eram repassados na oralidade, o ensino começava por imitações e treinamento, a avaliação era o sentimento de cada um. A partir do momento que aprendia, o indivíduo se auto avaliava e passava a praticar o conhecimento e a sabedoria guarani adquirida.

Com o passar do tempo e a aproximação gradativa do povo indígena com a população branca, o padrão escolar de educação foi sendo incorporado nas aldeias, e hoje são muitos os desafios presentes para pensar as particularidades da cultura indígena no sistema de ensino oficial (ANTUNES, 2015, p.10).

A compreensão de como funciona o Sistema Nacional de Educação, no qual as escolas guarani se inserem, foi gradativa, facilitada pela realização de cursos de capacitação e magistério para professores indígenas, conforme relata Antunes (2015):

Comecei a criar uma imagem de como seria um sistema nas aulas de capacitações do Magistério *Kuaambo'e* = Conhecer, Ensinar do Protocolo Guarani em 2003. Naquele curso, o professor José Bessa Freire **comparou a educação escolar indígena com uma árvore**. Numa imagem ele representou: as raízes como se fossem as pessoas mais velhas, os sábios da aldeia, a sabedoria Guarani; o tronco como a escola e os professores indígenas com um filtro para peneirar os conhecimentos para manter a raiz; já os galhos e frutos representavam a imagem dos jovens e das crianças; além disso, em cima de tudo, colocou uma antena apontada para baixo, representando toda a captação do mundo de fora, chamada Sistema Nacional de Educação. Nesse

modelo de árvore com raiz, tronco, galhos e frutos e mais uma antena ficaria para o entendimento de todos que **o Sistema Nacional de Educação era como uma onda magnética e que nossos jovens e crianças não tinham como escapar dessa onda.**

(...) o modelo escolar que está sendo imposto pelos estados e municípios nas aldeias não serve para a educação escolar indígena. A escola regular tem como objetivo criar máquinas humanas para o trabalho, os indígenas formam humanos para viver bem (ANTUNES, 2015, p.12).

(...) o sistema nacional de educação só é um discurso das secretarias estaduais que estão acostumadas com aquela ideia do colonialismo da época dos anos 500 [1500]. Mas o próprio colonizador, o branco, já modernizou a sua escola e já está atualizando a sua educação (ANTUNES, 2015, p.13).

Eunice Antunes (2015, p.23-24) explica como funcionava a escola de Massiambu, onde os professores guarani iniciaram uma proposta diferenciada de ensino:

A escola está em fase de início de construção e não possui projeto político pedagógico. Como é que funcionava a escola que eles tinham até hoje? Antes disso a escola funcionava dentro das casas que eram concedidas pela comunidade para servir de sala de aula, pois o estado não constrói nenhuma estrutura física dentro de uma terra que não seja oficializada. Os professores eram contratados para lecionar para as crianças dentro dessas casas onde a Secretaria o tempo todo chamava de escola. Porém, as aulas funcionavam sempre numa metodologia de ensino específico guarani. Foi ali, na escola de Massiambu, no ano de 2001, onde começou a surgir os primeiros registros de trabalhos escolares diferenciados guarani.

Foi ali também onde se iniciou a primeira proposta político pedagógica própria de aprendizagem na escola Ka'akupe. Nessa época, quando seu Augusto da Silva era o cacique da aldeia, ele e sua esposa dona Maria lutavam para fortalecer a educação tradicional nem que para isso fingiam ter um

professor na escola contratado pela Secretaria, para ensinar o letramento, mas na verdade este professor tinha que ser o transmissor do conhecimento e sabedoria guarani, os professores eram os senhores Adão Antunes e José Benite, que começavam alfabetizando em língua guarani até o terceiro ano de escola depois trabalhavam o letramento e a alfabetização da língua portuguesa. Essas experiências deram muito certo para a comunidade, alunos e professores, pois todos estavam de acordo e satisfeitos com o ensino, mas no olhar da Secretaria de Educação, tudo aquilo era um absurdo. Por isso os Guarani preferiam andar contra a lei da Secretaria para fazer seu próprio ensino.

Ao desenvolver a etapa de campo, em várias conversas com os professores guarani da Escola *Itaty*, foram citados ensinamentos do falecido professor Adão *Karai Tataendy* Antunes, que auxiliou no processo de desenvolvimento da educação escolar guarani nas aldeias de Massiambu e Morro dos Cavalos. Em uma publicação chamada “*Kyringue Arandua Rupiguare – As ideias das crianças*”, da qual participou como organizador, o professor tece algumas considerações sobre a cultura, o sistema de educação, a educação na Escola *Itaty* e a casa de cultura (*Opy Mirĩ*), construída pela comunidade escolar para possibilitar que a educação guarani aconteça na escola:

Cultura não se resgata, cultura se aprende. Cultura não se desaprende, mas sofre mutações, influências e adaptações. A cultura só se acaba quando se mata. A cultura guarani vem enfrentando resistências da parte do sistema nacional de educação quando temos que obedecer a um currículo que é estranho e antagônico ao nosso modo de viver, entender a natureza e o universo. O povo guarani tem seu sistema de educação “ensino aprendido” que deu muito certo na educação do nosso povo, com relação ao Tekoá (Meio Ambiente). É por esse motivo que nossa cultura continua viva até hoje. Apesar de não termos terras demarcadas, nossa língua nunca morreu. Nossas crenças são repassadas de geração em geração e são praticadas por todos que moram na aldeia. Tudo o que for

positivo e bom para a nossa sobrevivência que aprendemos com outras culturas passa a fazer parte da nossa. A cultura não pode ficar parada no tempo. Queremos a escola na aldeia para podermos criar estratégias de sobrevivência.

Na nossa aldeia vivemos todos juntos, tudo é coletivo e todos falam guarani. A nossa comunicação na aldeia se dá na nossa língua. A escola passou a ser um centro de reuniões diárias onde nos encontramos pra dizermos um bom dia um ao outro e saudarmos o sol que aparece mesmo em dias de chuva para nos visitar e iluminar a terra.

Na sala de aula aprendemos matemática e a língua portuguesa. Fazemos pesquisa sobre geografia, história e ciências. Na casa de cultura ao lado, contamos histórias, fumamos *petyngua*, cantamos e dançamos com as crianças. Trabalhamos todos juntos e comemos na mesma mesa. A vida na aldeia é muito boa.

Adão *Karai Tatendy Antunes* (ANTUNES *et al*, 2011, p.9)

O professor Adão revela a posição da Escola *Itaty* como um centro para a comunidade, onde as pessoas se encontram, saúdam o sol (*Nhamandu*). Observe que a educação guarani foi inserida no cotidiano dessa escola, atribuindo a ela um caráter centralizador por agregar várias atividades da comunidade. Foram construídos espaços que possibilitam compartilharem a alimentação feita com o fogo de chão e a contação de histórias e de sonhos junto ao fogo, acompanhado pelo chimarrão (*ka'a*) e pelo cachimbo (*petyngua*).

Sandra Benites (2015) revela uma situação muito diferente na escola guarani de Três Palmeiras, no Espírito Santo. O controle dos professores pela gestão da escola, com ponto digital, impossibilita a realização de atividades fora do espaço escolar. Impossibilita o fluir dos saberes da comunidade para a escola e vice-versa. Ela contrasta a educação guarani com a forma como a escola limita os tempos e espaços, prejudicando o aprendizado do *nhandereko*:

Nós não temos horário para aprendermos e tampouco um lugar específico e apenas uma pessoa para nos ensinar. Levantamos, nós adultos e jovens, bem cedo – somente as crianças podem acordar mais tarde. Iniciamos o nosso dia tomando

chimarrão, fazendo a nossa primeira refeição, sentados em volta da fogueira e ali conversamos sobre nossos sonhos. Os mais velhos sempre nos aconselham, dão as nossas tarefas, nos ensinam constantemente.

Durante o dia, realizamos nossas tarefas e ao entardecer nos preparamos para irmos à *Opy*. Afinal, é preciso agradecer a *Nhanderu* por mais um dia de vida, saúde; é preciso pedir aconselhamentos, rezar, cantar, ouvir nossas *ayvu porã* – nossas palavras boas. A noite é o momento em que as crianças estão com seus pais, ao redor de uma fogueira e ali ensinamos, contamos histórias até elas adormecerem. Por que não podemos ensinar às crianças durante a noite? Por que nossas crianças têm que acordar bem cedo para estarem nas escolas às 7 horas da manhã? As crianças acordam mais tarde, não devem acordar cedo. Durante a noite, as crianças, ao lado dos pais, têm mais atenção, ouvem, ficam em silêncio. Mas, esse nosso costume não é levado em consideração (BENITES, 2015, p.30).

Benites (2015, p.8) considera que a escola “não se preocupa muito com o jeito de ser guarani. Ou seja, o modelo escolar implementado dentro da maioria dos *tekoa* não são específicas, que dirá indígenas. Por isso, coloco aspas quando me refiro às escolas “indígenas” Guarani; elas são escolas indígenas com aspas, são embaixadas”. A autora critica muito a escola ao considera-la uma “embaixada”, muito distante da “escola que sonhamos um dia ter. Sonhamos com uma escola que seja parte de nós Guarani, que nos fortaleça, que mantenha as nossas tradições, ou seja, uma escola pensada, organizada, construída e mantida por nós Guarani e não essa moldada, gerida, dirigida por *jurua*” (BENITES, 2015, p.9).

Os representantes guarani da Comissão *Nhemonguetá*, que reúne caciques e lideranças, também expressaram dessa forma a presença da escola nas aldeias em um documento entregue na I CONEEI:

A escola hoje é ainda um espaço mais voltado para apropriação do conhecimento e das pedagogias da sociedade não-indígena do que de nosso povo. **A escola é mais um espaço da presença e dominação do Estado em nossas aldeias - “Embaixada do Estado” em nossas aldeias - do que propriamente**

**um espaço apropriado pela comunidade, inserida na vida da comunidade.** A escola é um espaço apartado, com estrutura e regras diferentes da comunidade, onde as crianças e os professores devem se portar diferentemente da vida cotidiana na aldeia. (Documento à I CONEEI 2009, apud BRIGHENTI; NÖTZHOLD, 2010, p.32, grifo meu).

Percebo que cada comunidade guarani vivencia uma situação muito particular em sua relação com a escola. Algumas preferem ter separadas as atividades da escola e as atividades relacionadas à educação guarani, como os rituais da *Opy*. Então observo que existem posturas muito próprias em cada comunidade, revelando diferentes concepções de escola, mas também está relacionado com a apropriação que cada comunidade faz da mesma. Isso reflete o contexto histórico da escola, as relações interculturais e o desejo de cada comunidade – revela os meios que encontram para seguirem o *nhandereko*. Se a escola, como dizem os Guarani, não faz parte da cultura, mas é um lugar de transição, de trocas, de diálogo, questiono quais seriam as características desse espaço, para que contemple formas próprias de aprendizagem, respeitando as dinâmicas culturais nas quais se insere.

### 4.3 Estudos arquitetônicos para o sonho de uma escola Guarani

Em minha curiosidade sobre como seria uma escola guarani, propus realizar, durante a etapa exploratória, um exercício de projeto arquitetônico, como professora da UFFS na disciplina “Projeto Arquitetônico e o Ambiente”, cujo objeto é justamente uma escola. A disciplina contava com três professores arquitetos e foram convidados dois professores antropólogos, uma professora de políticas educacionais e uma professora de psicologia da educação, todos da UFFS, para participarem e auxiliarem os estudantes na aproximação com a temática. Para o desenvolvimento do exercício de projeto, dialogamos com Kuaray, cacique e professor da *Tekoa Arandu Vera*, TI Mato Preto, que dista onze quilômetros do *Campus* Erechim da UFFS, onde acontecem as aulas do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Procurei relatar aqui essa experiência, especialmente por ter ampliado minha compreensão, ainda em um momento exploratório da pesquisa, sobre as especificidades da educação escolar guarani – sobre como sonham os Guarani dessa comunidade com relação à escola, que dificuldades vivenciam e de que forma desejam que aconteça o uso dos espaços da escola.

A organização do plano de ensino da disciplina assemelhou-se às experiências conduzidas pelo professor Júlio Henrique Pinto Cruz, na disciplina Projeto Arquitetônico VII (P7), na FA-UFRGS, já apresentadas em 1.1 e 3.2. Esse exercício, contudo, foi realizado em uma turma da metade do curso, sem a pretensão de que fosse desenvolvido um projeto com viabilidade construtiva, como tinham sido as propostas realizadas em P7, uma disciplina do último ano do curso. Portanto, antes de iniciarmos as atividades, fomos conversar na aldeia para saber se os Guarani tinham interesse em participar do estudo e procuramos esclarecer a comunidade sobre a intenção de apenas realizar estudos arquitetônicos, evitando criar expectativas com relação a viabilização ou execução das propostas dos estudantes.

Como atividades de aproximação ao tema, foram realizadas visitas à comunidade e outras escolas indígenas, pesquisas, ciclo de palestras com os professores colaboradores da UFFS e com Kuaray, professor e cacique da *Tekoa Arandu Vera*. Os procedimentos metodológicos e as atividades realizadas ao longo do semestre estão detalhados no artigo de Zanin, Araújo e Modler (2015). Aqui pretendo apresentar as palavras dos Guarani que orientaram a concepção arquitetônica dos estudos projetuais dos estudantes do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFFS.

A comunidade tinha o desejo de fazer uma escola em homenagem a Vicente Karáí Okendá, avô de Kuaray. Porém a situação de acampamento impossibilitava a criação da escola. Em 2015, a partir de medidas de compensação ambiental pela passagem da rede de distribuição de energia, foi adquirida uma pequena faixa de terra ao longo da RS-135, onde seriam construídas casas, centro cultural e uma escola, em madeira. Também estava previsto um campo de futebol. Com isso, a comunidade deixaria de morar na beira dos trilhos, local em que estavam acampados desde 2003. Observando o lugar do acampamento, é notável a inserção de vegetação realizada pelos Guarani nas proximidades de suas casas, algumas com significado simbólico, como o coqueiro jerivá (*pinó*). A partir do núcleo de moradias era possível escutar constantemente o barulho da rodovia, produzido pelos caminhões que passam sobre o viaduto. O terreno que foi adquirido era ao lado do acampamento e na época era um descampado, com aclive. Então as casas ficariam mais elevadas com relação à rodovia. Com o deslocamento da comunidade para o novo terreno, a distribuição das casas seria mais rarefeita, contudo margearia a rodovia, o que condiciona a exposição permanente ao ruído. As obras iniciaram no final de 2015 e as famílias se mudaram para as casas no final de 2016. Segue a

imagem de satélite com a localização do acampamento e a distribuição atual das construções no terreno:

Figura n: Tekoa Arandu Vera, TI Mato Preto.



Fonte: Editado de Google Earth (2018)

Durante a visita na aldeia, ocorrida em abril de 2015, quando os Guarani ainda moravam no acampamento, os estudantes ouviram Kuaray falar sobre a educação Guarani e seu modo de vida, assistiram apresentações de canto e dança, percorreram o terreno disponível para o estudo projetual da escola e conviveram com os integrantes da comunidade. Nessa ocasião, Kuaray<sup>83</sup> falou que a educação diferenciada dentro da aldeia deveria ter espaço para mostrar a cultura: a escola pode mostrar um pouco do que é feito na Casa de Reza, por exemplo, os cantos, as danças, as histórias. Ele esclareceu que a escola não deve ser só para os alunos, pois é muito importante a presença dos pais e o envolvimento da comunidade - a escola não pode deixar as famílias de fora. Kuaray também esclareceu que a cultura é fortalecida pela presença dos mais velhos, do *ka'a* (chimarrão), do *petyngua* (cachimbo) e pela presença da fogueira. Então considera que esse espaço, voltado às vivências culturais da comunidade, seria usado diariamente ou semanalmente. E faz uma distinção: a Casa de Rezas deve ser usada especificamente para a cura, para o batismo; enquanto que a escola pode ser usada diariamente para reunir a comunidade.

Com relação ao cultivo de alimentos no acampamento, Kuaray contou que no espaço onde vivem são poucas famílias que conseguem plantar. Destacou que normalmente o plantio é comunitário e contou os

<sup>83</sup> Fala do professor Kuaray durante a visita com a turma de estudantes de arquitetura. Diário de campo, 30/04/2015.

planos para o novo terreno: “Já estamos planejando como faremos o cultivo para as famílias não passarem necessidade”. As famílias plantam milho, feijão, batata doce. Os Guarani também tem interesse em reflorestar a nova área, com árvores que possuem significado, como o *pindó* (coqueiro Jerivá) e o *guaimbé* (cipó). Relata que todas as árvores que estão no acampamento foram plantadas pela comunidade e relembra que antes só tinha soja: “Nós precisamos das árvores e do reflorestamento”.

O professor e cacique expressou o desejo de que as crianças e os jovens cursassem desde o primeiro ano do ensino fundamental até o ensino médio na aldeia, pois, com isso, ao irem para a universidade, levariam a cultura consigo. Kuaray demonstrou preocupação pelos jovens que frequentam a escola fora da comunidade, por serem mais influenciados pelo contexto externo. Também falou sobre as dificuldades de adaptação desses jovens em escolas não indígenas. Esse assunto foi aprofundado na palestra realizada por ele na UFFS.

A palestra do professor Kuaray integrou o Ciclo de Palestras proposto pela disciplina, que contou também com palestras de outros professores que colaboraram com a disciplina, conforme cartaz de divulgação:

Figura 46: Cartaz de divulgação do Ciclo de Palestras, aberto à comunidade.

CICLO DE PALESTRAS:

## EDUCAÇÃO INDÍGENA

28/abril	9:00	Etnia Mbyá Guarani – preparando a visita à aldeia, com Prof. Valéria Barros
05/maio	9:00	Educação Mbyá Guarani em Mato Preto, com Prof. Joel Kuaray Pereira
07/maio	9:00	Educação Indígena com Prof. Daniel de Bem + estudantes indígenas UFFS
12/maio	9:00	Políticas públicas para educação indígena, com Prof. Maria Sílvia Cristófoli
14/maio	9:00	Espaços de aprendizagem indígena, com Prof. Nauíra Zanardo Zanin
21/maio	9:00	Construções Mbyá Guarani e Sustentabilidade, com Prof. Nauíra Zanardo Zanin

As palestras são abertas aos interessados e acontecerão no Auditório do Bloco A.

Disciplina Projeto Urbano e Arquitetônico e o Ambiente – 2015/01  
Professores: Ana Maria Schuch Araújo, Nauíra Zanardo Zanin e Redenzio Cezar Zordan  
Curso de Arquitetura e Urbanismo - UFFS/ Campus Erechim

Fonte: UFFS, 2015.

Kuaray<sup>84</sup> iniciou sua palestra esclarecendo a diferença entre a educação Guarani e a educação escolar indígena (que tem um projeto político pedagógico). Conforme a discussão apresentada nos itens 2.2 e 4.2, o aprendizado do modo de ser Guarani, embora possa parecer 'natural', pela forma vivenciada e experienciada de aprender no contexto da comunidade, também possui processos específicos, marcados por etapas e rituais que exigem disciplina e dedicação, seguindo uma temporalidade própria.

Em seguida, Kuaray fez uma afirmação dirigida à turma de estudantes de arquitetura: “a educação diferenciada tem que começar pelo prédio”. Isso me remete a duas questões, uma delas, premissa dessa pesquisa: a arquitetura escolar é parte integrante do currículo (FRAGO, 2001); e cada comunidade escolar indígena possui uma postura, uma situação específica com relação à escola. Bergamaschi (2005), já esclarecia que para algumas comunidades Guarani o prédio escolar representava a escola, enquanto que outras não viam a necessidade de um prédio específico, pois argumentavam que o aprendizado se estende por vários ambientes da comunidade.

Kuaray segue falando: “A nossa briga é para ter uma educação diferenciada. O projeto político pedagógico tem que ser diferenciado, respeitar o calendário indígena”. Explica que o inverno é o ano velho (*Ara Yma*), e nesse período não deveria ter aula, enquanto que o ano novo (*Ara Pyau*), a partir de outubro, inaugura o período de atividades, que não deveria ser interrompido pelas férias de verão – em dezembro, janeiro e nos feriados, as aulas podem acontecer normalmente. Também devem ser considerados os meses de colheita e de plantação, pois são quando acontecem as cerimônias tradicionais.

Por não terem escola no acampamento, as crianças e jovens guarani tiveram que ir estudar na escola estadual em Erebango. Eles recebem aulas (orientações) dentro da aldeia para não perderem a cultura, não perderem a língua, pois na escola sofrem preconceito quando falam entre si em Guarani. Kuaray esclarece: “Quando a comunidade é um acampamento o risco é maior. Não tem espaço adequado para a educação tradicional. Não pode mostrar a caça, a pesca, como os antigos faziam”. Contou que as crianças e jovens Guarani sentem dificuldades de inserção na escola de Erebango: “Eles vão por necessidade. A escola nunca tinha recebido tantos estudantes indígenas, precisou se adequar. A merenda também teria que

---

<sup>84</sup> Palestra realizada no auditório da UFFS - Campus Erechim. Caderno de notas, 05/05/2015.

ser diferente. Os alunos indígenas não gostam muito de doce. Agora tem uma merendeira indígena que vai à escola. Conseguimos um espaço para fazer merenda para os alunos indígenas”.

Com relação ao espaço físico da escola, Kuaray reafirmou a necessidade de acolher a comunidade: “Nas escolas Guarani as mães participam muito, assim como as crianças pequenas, que ficam observando os irmãos mais velhos”; “A escola tem que ter um espaço que receba os mais velhos, as famílias. Os mais velhos são os nossos livros, sabem da nossa história e sabem orientar os mais novos”. Também considera que “os mais velhos dificilmente vão entrar em um espaço fechado entre quatro paredes. Eles não vão se sentir bem fechado”. Kuaray coloca que para os mais velhos participarem da escola, seria bom “que fosse parecido com uma casa tradicional, com uma *Opy* (Casa de Rezas). A casa tradicional é de barro, coberta com capim ou taquara quebrada e é feita em madeira. Ela não tem janelas, só tem uma porta”. Falou que a Casa de Rezas precisaria ser grande e ressaltou que “é um espaço de cerimônia, de reunir as famílias, ouvir histórias. Não é uma casa para fazer brincadeiras”. Esclareceu que na época utilizavam a casa de sua mãe como Casa de Reza, porque tinha piso de chão batido – onde pode ser feito o fogo de chão.

Nesse sentido, indicou que a escola deveria ter o piso de chão batido, para poderem fazer o fogo. O fogo é importante para terem conforto, mas também para conversar. Conforme visto em Zanin (2006), o fogo aquece as conversas e o coração. Kuaray segue afirmando: “O fogo para nós é sagrado”. A fogueira ali, para conversar com os alunos é o momento em que um dos mais velhos poderia estar conversando com os alunos. Com relação ao lugar do fogo, um estudante de arquitetura pergunta: “Seria um problema ter o lugar para o fogo, como uma lareira e o restante do piso em madeira?” E Kuaray responde: “Não seria como é tradicionalmente, mas seria mais próximo, para poder chegar ali com os alunos para conversar”.

A partir desse momento, iniciou-se uma interlocução dos estudantes e professores da UFFS com o professor guarani, sendo feitos vários questionamentos para esclarecer aspectos relacionados à arquitetura da escola. Ao ser questionado sobre as aberturas, Kuaray respondeu que na escola as janelas teriam que ser maiores que nas casas, para entrar luz natural e não precisarem utilizar energia elétrica, pois faz mal para as crianças. Falou que o ideal seria ter energia solar na escola.

Ao falar sobre a escola que está prevista para ser construída no novo terreno, Kuaray esclareceu que “não vai atender a demanda da comunidade, falta espaço para a educação tradicional. Normalmente a

educação tradicional acontece em rodas de conversa”. Ponderou também sobre a necessidade de espaços para atividades físicas, como as danças, e considerou que poderia ser como uma Casa Cultural, um ambiente aberto, sem paredes, que acolheria também a comunidade. Exemplificou falando sobre a dança do *xondaro* (guerreiro), na qual os estudantes e a comunidade toda participam.

Kuaray fez considerações sobre as dimensões da escola, pois se for muito grande e compartimentada, as crianças podem estranhar. Falou sobre a escola da Estiva, em Viamão, onde o prédio é grande – oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa escola, a maioria dos professores é Guarani. Existem dois prédios: um, com duas salas e um refeitório; o outro, com uma sala e a secretaria. É um prédio de alvenaria, mais antigo. Está prevista a construção de um prédio padrão do MEC, que tem um espaço coberto no meio. Kuaray fala sobre alguns aspectos que considera positivos dessa escola, como a alimentação, que possui um cardápio feito pela comunidade, assim como acontece em outras escolas Guarani. Esclareceu que todas as escolas indígenas tem sua merendeira da comunidade, que conhece a tradição. Sobre o espaço físico para a alimentação, falou que a cozinha é separada do refeitório, e que existe um espaço fora da escola, no pátio, com mesas e bancos de madeira onde os alunos e as mães - as famílias - podem usar. Nesse local tem sol e sombra das árvores. Explicou que “na Estiva o espaço é pequeno, não tem mata, não tem rio, não tem nada de natureza. Então para que os alunos tenham contato com a natureza, eles têm a horta para plantar, não só hortaliças, mas árvores frutíferas”. O professor guarani ressaltou que todas as escolas tem horta.

Ao falar sobre educação escolar indígena diferenciada, Kuaray colocou que “na visão do governo, é a contratação dos indígenas, é a merenda. Para nós não é só isso. Começa desde o prédio, a ser discutido dentro das aldeias”. Ele lembrou que desde 1999 o Conselho Nacional de Educação publicou uma resolução que afirmava que a educação indígena diferenciada deveria ser discutida com a comunidade, incluindo o projeto político pedagógico e os espaços físicos.

Foram feitas algumas questões sobre o programa de necessidades, as características e o uso dos ambientes da escola. O professor considera que o espaço da biblioteca precisa ser setorizado, para guardar materiais específicos da cultura, sem misturar com outros livros didáticos. A biblioteca pode estar vinculada ao laboratório de informática, para facilitar o acesso para pesquisa. Além disso, considera necessário limitar o uso do laboratório de informática e indica que a televisão deve estar disponível na

sala de aula, mas apenas para atividades de ensino. As salas devem ter mesas para grupos: “Os alunos indígenas não são individualistas, uma mesa redonda para todos seria o ideal. Para contação de histórias, eles podem sentar no chão”. Como métodos de ensino, cita a tradição oral, os desenhos e os vídeos<sup>85</sup>. Também manifesta a necessidade de ter um espaço para ensinarem o artesanato e explicou sobre significados simbólicos de alguns artefatos.

Na maioria das aldeias o espaço de recreação é o campo de futebol, que é usado por meninos e meninas. Kuaray manifesta que algumas questões devem ser discutidas com a comunidade, como o parquinho, espaços para dança e jogos culturais, como o jogo de peteca. Também seria bom ter espaços para banho, como rios e lagos.

O formato das salas de aula e a volumetria também precisariam ser discutidos com a comunidade, com os anciões. Mas o professor afirmou que a comunidade prefere que seja construída em madeira: “Se puder fazer como a comunidade quer, é melhor. Se só puder fazer de alvenaria, não vamos dizer que não queremos”. Com esse argumento, segue o diálogo falando sobre a execução da obra: “Se é interesse do estado fazer do jeito que a comunidade quer, teria que contratar os Guarani que sabem fazer”. E começa a explicar sobre alguns aspectos relacionados ao uso de materiais da mata:

*Guaimbé* (tipo de cipó) é uma planta que *Nhanderu* mandou para a criação. Não é qualquer pessoa que pode usar. O barro também, para Casa de Rezas, tem que ser tirado por uma pessoa específica. Na nossa cultura, tudo que é natural tem espírito. Então tem que ter cuidado, uma cerimônia para que *Nhanderu* e os espíritos digam qual é a pessoa – com qual nome foi batizado em Guarani. Para a construção da Casa de Rezas é indicado quem tem o nome Karaí (Professor Kuaray, da Tekoa Arandu Vera, durante palestra na UFFS, em 05/05/2015).

---

<sup>85</sup> Ao entrevistar um professor e pesquisador da UNISUL que trabalha com os Guarani há mais de vinte anos, ele relatou os projetos realizados na escola do Morro dos Cavalos, entre eles um que orientava a produção de audiovisuais. O professor destaca a proximidade entre a tradição oral e a produção audiovisual como recurso didático, argumentando sobre a facilidade dos Guarani com relação às tecnologias digitais (entrevista realizada na UNISUL, em Palhoça, em 26 de abril de 2017). Esse aspecto também foi ressaltado por um ex-diretor da Escola Itaty (em entrevista realizada na SED/SC, em 31 de março de 2017) e observado nos Encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola (Diário de Campo, 28/06/2017).

Ao ser indagado sobre a presença de atividades da cultura na escola, Kuaray contou que há cinco anos, muitas lideranças não aceitavam a escola na aldeia. “Na cultura Guarani, chamamos de mundo *jurúá* o que não faz parte da cultura”. Ele representou a escola como uma árvore, onde na copa fica o mundo *jurúá* e a escola no tronco – um fio de ligação, mas que não pode afetar a raiz. A raiz da árvore é o mundo Guarani.

A religião tradicional é uma das coisas que nos fortalece – o cachimbo, o canto, a dança, não podem se perder. E o principal disso tudo é a língua, pois se o jovem perder a língua já não vai ter interesse, não vai se comunicar com os mais velhos para ouvir as histórias e conhecer a cultura. Então a árvore começa a cair e fortalecer o mundo de fora (Professor Kuaray, da tekoa Arandu Vera, em palestra na UFFS, em 05 de maio de 2015).

A partir dessa palestra, os estudantes de arquitetura iniciaram o desenvolvimento dos estudos projetuais para a escola da *Tekoa Arandu Vera*. Cada estudante fez uma proposta, que foi apresentada em uma exposição coletiva dos trabalhos (figura 47), quando representantes da comunidade participaram manifestando suas considerações acerca das soluções apresentadas, escolhendo aquela que mais se aproximava de seus anseios para a Escola Vicente Karai Okenda.

Figura 47: Cartaz de divulgação da exposição de trabalhos da disciplina.



Durante a visita à exposição, os representantes da Tekoa Arandu Vera demonstraram satisfação ao ver os estudos projetuais, representados em pranchas síntese e maquetes físicas. Ao final do percurso, Kuaray manifestou a preferência dos Guarani por um dos projetos, de autoria da estudante Aline Cruz:

Figura 48: Perspectivas do estudo projetual da acadêmica Aline Cruz para a escola da Tekoa Arandu Vera.



Fonte: Aline Cruz.

Como explicado anteriormente, os estudos não foram desenvolvidos com a perspectiva de viabilizar a execução da escola, apenas envolver os estudantes na realidade das comunidades indígenas do entorno da universidade, exercitando a prática projetual em um contexto específico. Posteriormente, os arquivos digitais dos estudos foram entregues ao professor e cacique Kuaray, para que pudessem ser utilizados em discussões entre os Guarani e outros povos indígenas do estado a respeito de desejos e possibilidades para escolas indígenas no Rio Grande do Sul, possivelmente durante a realização da Ação Saberes Indígenas na Escola (UFRGS/MEC).

As palavras de Kuaray, ao explicar como gostaria que fosse a escola guarani do Tekoa Arandu Vera estiveram presentes na trajetória dessa pesquisa, desde a etapa exploratória de campo. Apesar de retratarem apenas uma possibilidade - o sonho de uma comunidade, expresso por seu cacique e professor - conduziram e balizaram minhas percepções, auxiliando, assim como o referencial teórico, na escolha do caso a ser estudado e indicando fatores de análise, relacionados à apropriação da escola pela comunidade.





Figura 49: Construção da *Opy Mirĩ*, em primeiro plano; Escola Itaty, plano intermediário; Serra do Tabuleiro, ao fundo.

Foto: Nauíra Zanardo Zanin.

## 5 ARQUITETURA ESCOLAR E LUGARES DE APRENDIZAGEM NA TEKOA ITATY

A partir desse ponto, começarei a apresentar e analisar o caso da intervenção arquitetônica realizada para a construção da Escola Itaty. Para isso, como argumentado no referencial teórico introdutório sobre as relações entre o espaço e o tempo, especialmente pela relação desse último com o movimento, duração e transformação (BORGES, 2002a), começo esse capítulo com um breve histórico da relação dos Guarani com o território em que se encontra a escola. Apresento como foi se alterando a ocupação espacial em decorrência de intervenções de infraestrutura, como a abertura da BR-101, que se soma à instalação de redes de distribuição de energia e, juntamente com a escola, vão condicionando e definindo as áreas ‘adequadas’ para a construção de moradias. Apresento também como ocorreu o processo de projeto da escola, quais são os possíveis fatores que levaram à escolha do lugar, como os Guarani se posicionam com relação a essa escolha e as consequências na organização espacial da aldeia, observadas e relatadas por eles. A seguir, apresento como ocorreu a apropriação do espaço da escola, como seus ambientes são utilizados e como a educação escolar Guarani se expande para outros

lugares de aprendizagem. São apresentados dados obtidos em interlocuções, observações, grupos focais, documentos e referencial teórico.

A escolha por descrever essa intervenção como o relato de uma história é o reflexo de como tive acesso a essas informações: como pequenos fragmentos de histórias, contadas pouco a pouco, e que agora tento reunir, em uma ordem próxima à sequência com que os fatos ocorreram, porém sem pretensões de exatidão histórica. Pois muitos dos relatos são provenientes de memórias, algumas datadas, outras não, tanto para os Guarani quanto para os não indígenas que as contaram. Minha curiosidade reside em compreender como os fatos influenciaram-se mutuamente até o momento em que eu cheguei nessa história, quando iniciei a etapa de estudo de caso, em abril de 2016. Procuo descrever e analisar o que foi possível observar e compreender no decorrer de pouco mais de um ano de idas e vindas (Morro dos Cavalos, Palhoça – Coqueiros, Florianópolis).

### **5.1 Morros dos Cavalos antes da Escola Itaty**

A presença guarani no litoral de Santa Catarina, de acordo com estudos de arqueologia, antropologia e história, acontece desde antes da chegada dos colonizadores. Darella (2004) apresenta relatos de cronistas e viajantes que registram a presença de uma grande população Guarani na costa e na Ilha de Santa Catarina, na época chamados de Carijó. O vale do rio Massiambu era, no início da colonização, local de abastecimento de embarcações junto à população nativa que fornecia mantimentos aos viajantes. Nessa região encontram-se também muitos sítios e evidências arqueológicas da ocupação guarani.

Deve-se considerar que essas populações ocupam o território brasileiro, paraguaio e argentino, muito antes destes serem estabelecidos em seus limites atuais. Antigamente não existiam fronteiras e, com o início da invasão de seu território, essa população buscou, e ainda busca, meios de manter seu modo de vida. Eunice Antunes, em carta ao Supremo Tribunal Federal (STF), reforça o vínculo dos Guarani com o Morro dos Cavalos:

Na terra em demarcação e no entorno há dezenas de sítios arqueológicos Guarani, demonstrando que nossa presença no litoral data de pelo menos 900 anos antes do presente. Com isso queremos afirmar que nós Guarani sempre vivemos na região

litorânea, onde hoje se localiza a terra indígena Morro dos Cavalos, nós aprendemos com os nossos velhos, que nosso povo sempre buscou a harmonia com todos os povos, e que Nhanderu (nosso Deus) fez a terra pra todos viverem, sem cercas nem divisas. Quando o branco chegou colocou cerca em tudo. E foi aí que decidimos lutar pela demarcação dessa terra, pois iríamos ficar sem nenhum pedacinho de terra e sem a natureza que é tão importante para nós. Também temos documentos demonstrando a existência da comunidade nesse mesmo local desde a década de 1960, mas a memória de nossos velhos refere-se a tempos longínquos (Eunice Antunes, Cacique da Tekoa Itaty em carta ao Ministro do STF, em janeiro de 2014<sup>86</sup>).

As obras de abertura da BR-101, na década de 1960, foram uma grande intervenção, que cortou o território onde viviam os Guarani<sup>87</sup>, que procuraram refugiar-se mais acima do morro<sup>88</sup>, mas permaneceram em seu ir e vir, agora atravessados pelo intenso ir e vir da rodovia. A duplicação da rodovia foi novamente uma intervenção que tensionou a vida das famílias do Morro dos Cavalos. A professora Kerexu relata que na época das negociações para a duplicação, os Guarani escolheram a construção de dois túneis, para desviar o tráfego de veículos pelo Morro dos Cavalos. Inclusive essa opção tinha sido considerada a mais econômica pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Porém, não foi efetivada, e, em um vídeo recente, Kerexu Yxapyry informa que essa opção foi descartada em 2017 pelo TCU (DESCOMPLICANDO, 2017b). Além das intervenções na rodovia, outras obras que favorecem a sociedade regional precisam cruzar a TI Morro dos Cavalos, como redes de distribuição de energia, de gás natural, entre outros.

O professor guarani João Batista Gonçalves (2015, p.21, grifo meu), em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos”, descreve alguns impactos vivenciados na TI em decorrência de intervenções externas e da interferência de não indígenas:

---

<sup>86</sup> Disponível em <http://conexaoitaty.blogspot.com.br/p/artigos.html>, com o título “Anexo 165 - Carta ao Ministro do STF”.

<sup>87</sup> Entrevista com professor de história, ex-diretor da Escola Itaty, realizada em 31 de março de 2017, na SED/SC.

<sup>88</sup> Fala de Eunice Antunes no vídeo “Descomplicando com Kerexu Yxapyry: BR 101 e seus impactos” (DESCOMPLICANDO, 2017a).

No que se refere a impactos culturais no Morro dos Cavalos é a ausência de captação da água e a rodovia BR 101 que corta a Terra Indígena. A captação da água fica do outro lado da aldeia, o problema, não é a falta de água, e sim a presença dos não indígenas (“brancos”) que causam obstáculos, inclusive costumam cortar o cano de água que abastece todas as casas da aldeia. E a outra, é o barulho dos carros que trafegam a rodovia, em geral o barulho gerado pelos carros que trafegam na rodovia é dia e noite, não se têm um silêncio necessário na área. **Esse incômodo acaba afetando as atividades escolares, pois os professores e alunos dividem as atividades em sala de aula com os barulhos dos carros na rodovia.**

O abastecimento da água na aldeia se torna problemático na medida em que a proximidade dos não indígenas é constante nessa área indígena. O não indígena, no caso, encontra um meio para criar implicância com os índios Guarani que vivem no Morro dos Cavalos. Por outro lado, as pessoas que trafegam com seus veículos na rodovia, principalmente aqueles ligados à grandes empresas, criam uma conspiração contra os indígenas classificando-os como uma causa de obstáculo para o desenvolvimento econômico na região.

A cada intervenção de interesse da sociedade nacional dentro da TI Morro dos Cavalos, é necessário desenvolver um estudo de impacto ambiental que analisa as consequências das obras para a comunidade indígena e propõe um plano básico ambiental, com programas e projetos direcionados para a mitigação de impactos. No relatório dos estudos complementares de impacto ambiental de distribuição de energia relacionados ao componente indígena, Freitas (2006, p.12) apresenta a percepção de Artur Benite<sup>89</sup>, então cacique do Morro dos Cavalos, sobre a relação entre os *tekoa* associados à Serra do Tabuleiro, como integrantes da categoria *Mbya Rekoa Meme*, referindo-se às aldeias que:

possuem vínculos de parentesco constantemente atualizados em novas alianças matrimoniais;

---

<sup>89</sup> Entrevista realizada por Freitas (2006), em 22 de janeiro de 2006, durante os estudos de impacto ambiental.

estabelecem fluxos ambientais intensos traduzidos na troca de sementes, mudas, pequenos animais; possuem vínculos intensos em termos articulação e organização sócio-política e sobretudo manejam espaços comuns e similares em termos ambientais, o que confere uma dimensão de base territorial a um conjunto de aldeias.

Portanto, nas aldeias do Litoral Catarinense, existe uma integração relacionada a “um mesmo jeito Mbya” (FREITAS, 2006, p.12). O Litoral de Santa Catarina, apresenta-se como um território integrado na percepção dos Guarani, porém a distribuição das aldeias como espaços pontuais envoltos por propriedades privadas também pode ser percebido como um arquipélago, como mencionado no capítulo anterior. Mesmo que circulem e vivenciem esse território há muito tempo, hoje as famílias estão confinadas em espaços (de)limitados, conquistados com “muitos anos de sofrimento” (GONÇALVES *et al*, 2011, p.28).

O professor guarani Papa, que participou do processo de identificação e delimitação da TI, relembra que visitou uma aldeia isolada, dentro da mata do Morro dos Cavalos, e relata suas percepções sobre a diferença entre viver na mata e viver junto à rodovia:

Papa falou sobre as lutas que tinha participado junto do cacique da comunidade, na época do GT da demarcação. Então contou, falando ainda sobre a educação e o ambiente natural, que quando foram percorrer o território para ver as comunidades Guarani que moravam naquela região para fazer a demarcação, encontraram um *tekoa* isolado, no outro lado do morro em direção à Serra do Tabuleiro. Lá os Guarani viviam no mato, e só do que o mato oferecia. Falou que, para ele, seria muito melhor viver assim... Disse que quando vai no mato, caminhar, respirar, ficar em silêncio, fica tranquilo... Mas depois é só voltar para a aldeia, com todo barulho da BR-101, tantas interferências, que já fica perdido de novo (Diário de campo, 06 de março de 2017).

Kerexu<sup>90</sup> contou que essa aldeia antiga, de difícil acesso, foi habitada até o ano de 2003, quando iniciaram as atividades na Escola Itaty,

---

<sup>90</sup> Em conversa durante a elaboração dos mapas com os professores da escola, no dia 09 de junho de 2017, quando várias histórias da aldeia foram contadas pelos professores sobre a ocupação espacial antiga e atual do Morro dos Cavalos.

o que desencadeou grandes transformações na organização espacial das aldeias no Morro dos Cavalos, como apresentarei adiante. No último período de ocupação dessa aldeia antiga, além de roça de *avaxi* (milho tradicional) e árvores frutíferas, havia apenas a *Opy* e o *karai* (liderança espiritual). Então antes de ser desocupada, estava sendo habitada somente pelo *karai* Jejoko, um *xeramõi* (ancião) que foi embora em 2003, ficou quinze dias na aldeia de Massiambu e depois mudou-se para São Paulo. Antes de ir embora, Jejoko solicitou aos jovens que moravam nas outras aldeias do morro, que fizessem artesanato para deixar na aldeia antiga, como uma lembrança de que ali tinha sido uma aldeia. Os professores guarani da Escola Itaty relataram que anos depois retornaram naquela aldeia para coletar materiais e lá ainda estavam os balaios, as esculturas, enfim, os artesanatos que tinham feito para atender ao pedido de Jejoko.

Kerexu também contou que, na época em que Jejoko foi embora, Artur Benite era o cacique do Morro dos Cavalos. Ele morava no morro leste, em frente a uma *Opy* pequena, onde rezava com sua família. Mais acima nesse mesmo morro, havia uma *Opy* maior, onde a comunidade se reunia. Ao lado dessa *Opy* grande morava outro *xeramõi*. Em 2007, Artur mudou-se do Morro dos Cavalos para morar no Tekoa Yvy'a (em Major Gercino). Depois disso, fizeram mais duas *Opy*. A mais recente, localizada junto ao núcleo familiar de Teófilo Gonçalves, foi utilizada pela última vez para o velório do professor Adão Antunes, em 2015. Desde então, aquela *Opy* não foi mais utilizada e a Tekoa Itaty ficou dois anos sem ter uma *Opy* grande. Por isso, quando conheci a comunidade e solicitei permissão para a pesquisa, em abril de 2016, pediram ajuda para viabilizarem a construção de uma nova *Opy*. Eunice Antunes (2015, p.14) esclarece a relevância da *Opy* para sua comunidade: “A comunidade da Tekoa Itaty tem como ponto forte a resistência pelas políticas do território em defesa da crença religiosa e o seu zelo pela Casa de Reza (*Opy*) e pela língua, sendo isso que mantém a cultura guarani no geral até os dias de hoje”.

A Escola Itaty foi inaugurada no Tekoa Itaty em 2002. Fica localizada nas margens da rodovia BR-101, no Km-235. Alguns professores da escola contaram que antes dessa escola ser construída, os Guarani viviam em quatro aldeias, duas localizadas no morro leste e duas no morro oeste. No morro leste havia uma escola conduzida pelos Guarani, em uma casa de madeira, com piso de chão batido, considerada como “escola

verdadeira”<sup>91</sup>. Antunes (2015, p.15) apresenta o histórico da escola no Tekoa Itaty, a partir de entrevista com o professor guarani Adão Antunes<sup>92</sup>:

Segundo ele, em 1995, a Secretaria de Educação foi informada pelos antropólogos que havia duas comunidades que precisavam matricular as crianças em escolas. Como os pais não aceitavam que os filhos fossem estudar fora da aldeia, foi criada uma escola isolada no Morro dos Cavalos numa casinha antiga de madeira, onde o primeiro professor foi o Sr. Hyral Moreira, que hoje é Cacique da Aldeia Biguaçu.

Segundo meus interlocutores, essa primeira escola era abrigada em uma pequena casa de madeira, com uma sala de aula e piso de chão batido. Posteriormente, a pedido das lideranças das aldeias do Morro dos Cavalos e de Massiambu, foram construídas três edificações mais acima do morro, com a parceria de professores e estudantes da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) para contemplar atividades de saúde, educação e cultura. Um professor da UNISUL relatou<sup>93</sup> que a forma e técnica construtiva dessas construções foram definidas pelos Guarani, que optaram pelo formato das colmeias das abelhas. Visitaram um engenho octogonal e decidiram que era mesmo como queriam. Para viabilizar a construção no alto do morro, foi refeita a estrada interna.

Mas a infraestrutura da escola não era considerada adequada. A Secretaria de Educação resolve, então, construir uma nova escola. Ao longo das entrevistas realizadas com integrantes da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina (SED/SC), professores da Escola Itaty, técnicos do DEINFRA (Departamento Estadual de Infraestrutura de Santa Catarina) e pesquisadores da UFSC e da UNISUL, comecei aos poucos a compreender como se desenrolou essa história – como aconteceu a intervenção arquitetônica para a Escola Itaty. Mas foi somente ao conversar com Kerexu, junto ao fogo, em uma fria tarde de inverno, que as palavras dos outros participantes da pesquisa, escutadas anteriormente, conectaram-se finalmente, reforçando-se pela repetição, e então percebi o

---

<sup>91</sup> Fala da professora Kerexu em entrevista para essa pesquisa, realizada no dia 02 de junho de 2017.

<sup>92</sup> Entrevista realizada entre os dias 23 a 27 de setembro de 2014 (ANTUNES, 2015).

<sup>93</sup> Em entrevista para essa pesquisa, realizada na UNISUL, em Palhoça, em 26 de abril de 2017.

impacto dessa intervenção para a organização socioespacial dos Guarani nesse território.

Kerexu contou que antes de ter essa escola perto da BR-101, a escola ficava lá em cima do morro, numa casinha bem simples, e depois no lugar onde hoje fazem as cerimônias para os *jurua*<sup>94</sup>. Chamou essa primeira escola de “**escola verdadeira**”. Naquela época, todas as casas das famílias ficavam também em cima do morro. Algumas no morro da escola (a leste da rodovia), outras no morro do outro lado da BR-101 (a oeste da mesma). As famílias tinham suas roças, plantavam, as crianças começaram a ir à escola e era apenas um período (turno). As crianças iam para lá, atravessavam a BR, mas iam todas juntas e voltavam juntas. Depois, quando fizeram a escola nova, foram divididos os turnos, então as famílias com crianças de diferentes idades tinham que se dividir também, levar as crianças de manhã, depois buscar e depois levar de novo e buscar outra vez. Ficou muito difícil fazerem tudo isso e ainda cuidar da roça, da casa. Ficavam muito tempo em função da escola. Algumas começaram a ir e ficar ali, começaram a comer ali também. Depois as casas começaram a ser construídas ao redor da escola, porque era obrigatório as crianças estudarem. Então já não tinham mais como fazerem roça, ali o solo não era bom. E a comunidade decidiu que a escola deveria fornecer alimentação para todos. Disse que isso é um problema, porque quando falta alimento na escola, todos passam dificuldade, ficam revoltados. Então por um lado, a comunidade perdeu autonomia de produzir alimentos, mas por outro, acredita que isso é um dever do estado, que desarticulou seu modo de vida com a inserção da escola. Nas palavras de Kerexu: “Se a escola tirou as famílias da mata e as crianças são obrigadas a estar na escola, e os pais acompanham, então o Estado, a escola, tem que sustentar essas famílias”; “A escola tem obrigação de manter e sustentar as famílias por causa disso. Quando acaba a comida na escola, é

---

<sup>94</sup> Em algumas aldeias do Litoral os Guarani conduzem cerimônias abertas para os não indígenas (*jurua*), em local separado da *Opy* utilizada pela comunidade. Em três aldeias, observei que foram construídas *Opy* octagonais, nas quais essas cerimônias são realizadas, que diferem das *Opy* retangulares que foram observadas também no Rio Grande do Sul (ZANIN, 2006). As cerimônias nas *Opy* octagonais são conduzidas principalmente por famílias Nhandeva/Xiripá.

um problema.” (Conversa com professora Kerexu, Diário de Campo, 02 de junho de 2016).

Na fala de Kerexu, é possível imaginar as alterações provocadas pela nova escola, que assumiu um formato de funcionamento mais controlado, como será argumentado no próximo item. Mas, além disso, a escolha do local para a construção da escola também teve uma grande relevância, pois no momento em que a escola começou a funcionar, atraiu para perto de si as moradias das famílias, desarticulando a organização anterior, em que famílias extensas viviam em várias *tekoa*. Nessa época, essas aldeias ficavam no alto dos morros, distantes da rodovia. Os motivos para a escolha do lugar também são esclarecidos adiante.

Em um grupo focal desenvolvido com os professores da Escola Itaty, em junho de 2017, produzimos um mapa sobre uma fotografia de satélite da TI (figura 42) indicando a localização das aldeias antigas, que eram os *tekoa* que existiram antes da construção da escola no local em que se encontra hoje, às margens da rodovia. Na foto de satélite também consta a delimitação da TI, o local onde era a “escola verdadeira” e as *Opy* existentes na época. Os lugares marcados como roças antigas e os caminhos e trilhas continuam sendo utilizados até hoje, como lugares de aprendizagem. Nesses locais são realizadas coletas e montados *mundéu* (armadilhas de caça), como será apresentado no item 5.4.

No intervalo<sup>95</sup>, conversei com Whera Mirim sobre o mapa da aldeia antiga. Ele falou que muito antigamente, as famílias Guarani se organizavam em uma aldeia, que concentrava os *xeramõi*, que tinham diferentes funções. Havia espaços menores, como pontos de parada, onde as famílias se revezavam, mas a aldeia fixa era uma grande aldeia que ficava no alto do morro, do outro lado da BR-101. A aldeia onde está localizada hoje era um dos acampamentos, um dos lugares de caça e cultivo, um lugar em que as famílias se revezavam (Diário de Campo, 06/06/2017).

---

<sup>95</sup> Conversa com o professor Whera Mirim durante a Oficina da Ação Saberes Indígenas na Escola, realizada no Centro Multicultural Tatendy Rupa, na TI Morro dos Cavalos, em 06/06/2017.





Figura 50: Mapa de ocupação do território antes da construção da Escola Itaty.

Fonte: Foto de satélite do Google Earth (2018) com a delimitação da TI segundo a FUNAI, editada por Nauíra Z. Zanin, com base no mapeamento realizado por professores da Escola Itaty.



A TI Morro dos Cavalos foi identificada com 1988 hectares no ano de 2002, declarada TI em 2008 e demarcada fisicamente em 2010. Ainda está em processo de desintrusão, aguardando a indenização dos não indígenas. No *blog* da comunidade é reproduzida, de forma atualizada, a publicação “Cronologia da luta pela demarcação da Terra Indígena Morro dos Cavalos - Fatos relevantes” (ANTUNES *et al*, 2013). Destaco alguns argumentos sobre a delimitação da TI, que puderam ser verificados junto aos professores em suas atividades escolares:

Os critérios para definição dos limites da Terra Indígena Morro dos Cavalos foram estabelecidos em função da ocupação atual dos Guarani e dos seus usos, segundo os seus costumes e tradições. Desse modo, muitos locais de uso histórico do grupo não compõem a proposta da Terra Indígena pelo motivo, exposto pelos Guarani, de que não são mais compatíveis ao seu modo de vida, portanto, não devem ser motivo de disputas e indisposição com seus ocupantes atuais. Uma preocupação da comunidade foi a de manter a harmonia com o meio ambiente do entorno e com seus confrontantes. Por outro lado, não querem perder áreas que contenham elementos naturais (plantas, água, acessos, montes, animais, roça), identificados dentro dos limites propostos.

(...) Com maior ou menor intensidade, proporcionalmente aos fatores de pressão externa, toda a área pleiteada para compor a Terra Indígena Morro dos Cavalos é atualmente ocupada pelos Guarani, segundo seus usos, costumes e tradições. Ao critério das condições do ambiente (propício à reprodução física e cultural) somou-se, portanto, o do uso atual dessas áreas, segundo os moldes e padrões culturais Guarani. (CONEXÃOITATY, 2016)<sup>96</sup>.

Em diversos materiais impressos, os Guarani manifestam e reafirmam que precisam da terra para viver, mas principalmente precisam de terra com mata, com animais, com rios e nascentes de água pura.

---

<sup>96</sup> Página “Quem Somos – A Terra Indígena Morro dos Cavalos”, do blog “Conexão Itaty”, mantido pela comunidade (<http://conexaoitaty.blogspot.com.br/p/tekoa-itaty.html>).

Consideram todos esses como seres e elementos criados por *Nhanderu* e dos quais dependem para viverem bem (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015; GONÇALVES *et al*, 2011; ANTUNES *et al*, 2011; POTY, 2015). Marcos Morreira (2015), guarani que vive na TI Morro dos Cavalos, expressa claramente a postura dos Guarani com relação ao território, em seu significado sagrado e sua conexão espiritual com as divindades criadoras, que orientam sua forma de viver:

Quando se fala do território guarani, estamos falando de espaço, tempo, convivência, terra, animais, plantas medicinais, deuses e da crença, ou melhor o nosso *yvy rupa* (território ou berço da terra), tudo junto. O filho de NHANDERU o NHAMANDU que criou o povo guarani que deu o ARANDUA (sabedoria e conhecimento) para que pudesse até hoje praticar o NHANDE REKO (nosso sistema), desde o significado de ocupação territorial de ter o respeito e manejo sobre a natureza. (MORREIRA, 2015, p.14).

Durante a ocupação guarani no seu território são marcadas através de plantas sagradas que é [são] plantadas pelos *xeramõi kuery* onde se estalam [instalam] para formar o TEKOA (aldeia ou fazer vida nova) ali formar sua organização social o TEKO (vida guarani) NHANDE REKO (nosso sistema) ORE REKO (nosso costume). Dessa forma salientavam a iniciar o TATAYPY RUPA RÃ (futura aldeia berço para cama do fogo sagrado), onde ia ser aceso o fogo sagrado. Na visão guarani essa é a forma verdadeiramente chamado lugar ou aldeia (MORREIRA, 2015, p.15).

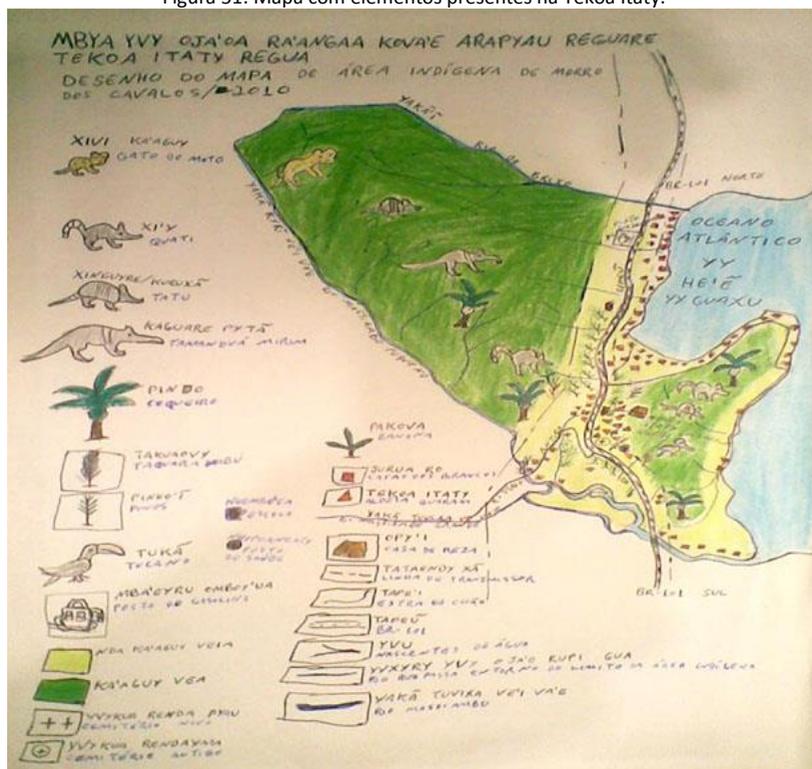
A variedade de lugares utilizados no aprendizado escolar observado na Escola Itaty, está relacionada com seus usos tradicionais e com ocupações anteriores, como as antigas aldeias. Nas atividades realizadas com os Guarani, como trilhas na mata<sup>97</sup>, conduzidas por professores e estudantes da Escola Itaty, é notável o conhecimento que possuem das plantas, árvores, animais e lugares em que se encontram. Ao caminhar pelos morros, seguem expressando ensinamentos sobre as características de cada lugar e é possível perceber as mudanças nos ruídos e cheiros da mata. Eles sabem onde buscar água boa para beber e o uso que pode ser dado para cada planta. Então o caminho está repleto de histórias e

---

<sup>97</sup> Descritas no item 5.4.

memórias, deste e de outros lugares. Gonçalves (2015) apresenta um mapa com a indicação de lugares onde podem ser encontrados alguns animais e plantas na TI Morro dos Cavalos:

Figura 51: Mapa com elementos presentes na Tekoa Itaty.



Fonte: GONÇALVES, 2015.

Os dados com relação ao número de pessoas que vivem na *Tekoa Itaty* variam muito. No período em que estive realizando a etapa de campo, de abril de 2016 a julho de 2017, aconteceram mudanças de famílias, indo e vindo de outras aldeias, nascimentos e óbitos. Então, com relação à população residente na TI Morro dos Cavalos, apresento dados certamente defasados, ao dizer que vivem aproximadamente 190 pessoas e 34 famílias, sendo a maior parte da população composta por crianças (ANTUNES, 2015). No inverno de 2017, algumas famílias, lideradas por mulheres Guarani, ocuparam uma nova área dentro da TI Morro dos Cavalos, criando a *Tekoa Yakã Porã*, próximo ao Rio do Brito. Relataram

que antigamente os Guarani acampavam próximo a esse local (marcado com um círculo na figura 50, próximo ao limite norte da TI).

Após essa breve descrição de alguns aspectos relacionados ao território, que surgiram durante a pesquisa de campo, especialmente nos diálogos com os professores guarani, e que auxiliam na compreensão da intervenção arquitetônica realizada para a Escola Itaty, descrevo como aconteceu essa intervenção e quais fatores desencadearam as transformações no uso dos espaços na TI Morro dos Cavalos a partir de observações e de relatos de atores envolvidos nesse processo.

## **5.2 Intervenção arquitetônica: processo de projeto para a Escola Itaty**

Conforme descrito no item 3.2, a arquitetura escolar específica para educação indígena iniciou no estado de Santa Catarina em decorrência das legislações e normativas criadas a partir da CF-88 e de um cenário político favorável. A SED/SC, com a atuação do NEI e com o apoio de instituições como a UFSC, passou a ter uma compreensão mais ampla dos diferentes povos indígenas presentes no estado, bem como a necessidade de pensar em escolas voltadas a outros grupos específicos, como ciganos e circenses. Nesse cenário, uma conjunção de fatores possibilitou a construção da EIEF Itaty (Escola Itaty). É possível identificar na intervenção arquitetônica para construção dessa escola, as diferentes dimensões elencadas no Capítulo 1: econômica, política governamental, política local, sociocultural, intercultural, técnica e colaborativa (participação no processo e apropriação da solução final). Procurarei descrever como ocorreu essa intervenção arquitetônica e como essas dimensões influenciaram o processo, a partir dos dados coletados em campo, especialmente em entrevistas e conversas com diferentes atores (gestores educacionais, técnicos, arquitetos, pesquisadores e comunidade indígena).

Embora minha grande motivação tenha sido conhecer como aconteceu o processo de projeto, como ocorreu a participação dos Guarani, como suas aspirações com relação à arquitetura da escola foram traduzidas em projeto, ao longo das entrevistas, fui percebendo alguns fatores que dificultaram esse diálogo. Nos itens 1.1 e 3.2 foram detalhados alguns desses fatores, a partir do referencial teórico e de entrevistas realizadas para essa pesquisa. Também foram apresentados exemplos de outros projetos realizados junto a comunidades indígenas no Brasil e no exterior (ainda que eu tenha buscado retratar projetos considerados satisfatórios ou bem sucedidos, as dificuldades também estavam presentes). Na intervenção para a Escola Itaty, identifiquei os seguintes

fatores presentes no processo: ritmo e lógica de funcionamento das instituições governamentais, que difere dos ritmos e formas de diálogo dos Guarani; apesar da abertura e sensibilidade das arquitetas e da equipe da SED para compreenderem as necessidades e expectativas dos Guarani, estava presente o ineditismo da situação e a inexperiência nesse tipo de diálogo (tanto para os técnicos quanto para a comunidade); ingerências durante o processo (como a escolha do local e alterações do projeto durante a obra), provocadas por interferência de diferentes atores; financiamento governamental e desenvolvimento do projeto em instâncias governamentais indicam que na verdade a comunidade tinha pouco controle sobre o resultado (o que justifica que os Guarani considerem a escola uma ‘embaixada’ nas aldeias, como citado anteriormente).

Diferentemente dos projetos apresentados no item 3.2, em que houve um diálogo com a comunidade escolar, no projeto para a Escola Itaty, embora a arquiteta tenha estado na comunidade, não conseguiu obter um retorno claro, dos próprios Guarani, sobre como eles esperavam que fosse a escola, ou como seu modo de educar e de viver se manifestaria no espaço escolar. A arquiteta entrevistada<sup>98</sup> relembra que a comunidade queria a escola, mas que o projeto não teve uma concepção clara, semelhante aos projetos da EIEF Cacique Vanhkrê ou da EIEF Laklãnõ, projetadas pelo arquiteto Ires Lopes da Silva, do DEOH. Ao menos esse é o entendimento da arquiteta. Ela relembra que buscaram mostrar as soluções de projeto para pessoas que poderiam orientá-las, como antropólogos e pesquisadores, mas na época não conseguiram esse apoio. Porém relembra que certo dia, ao visitar o Morro dos Cavalos, sua parceira de projeto, também arquiteta, encontrou um pesquisador da UNISUL, integrante do Conselho Estadual de Povos Indígenas (CEPIN), que há muito tempo conhecia os Guarani e ofereceu alguns esclarecimentos que contribuíram para a concepção do projeto. Foi a partir desse diálogo que conceberam o partido arquitetônico da escola, em sua distribuição em blocos separados, mais livres. Compreenderam que seria melhor não fazerem algo muito compacto, mas que fosse mais espalhada, assemelhando-se à forma como os Guarani se organizam. Isso possibilitaria espaços livres que, segundo o pesquisador, seriam apreciados por eles. A arquiteta revela que uma preocupação fundamental na concepção do projeto foi proporcionar liberdade e fluência nos espaços abertos e construídos. Essa concepção, sugerida para as arquitetas pelo pesquisador que atuava na comunidade, é justamente o que manifestou o extensionista

---

<sup>98</sup> Assessora técnica em arquitetura da SED, em entrevista realizada em 21/02/2017.

rural Ignácio Kunkel durante o Seminário Yvy Rupa<sup>99</sup>, ao dizer a que escola deve ser fluída, para corresponder ao modo de vida e ao comportamento dos Guarani.

A arquitetura da escola faz referência às formas octogonais, como as escolhidas pelos Guarani para construir as três casas no alto do morro. As arquitetas também procuraram materiais e acabamentos que lembrassem elementos da natureza, mas tinham dificuldade na concepção devido à execução por licitação, então priorizaram a solidez da obra. As estruturas principais são em concreto, mas utilizaram madeira nas estruturas das coberturas e no acabamento dos pilares. Esses elementos, somados à escolha da pintura com tinta cor de terracota, conferem efeitos estéticos que remetem à rusticidade dos materiais.

Ao entrevistar o pesquisador<sup>100</sup> que auxiliou as arquitetas na concepção do projeto, ele relatou sua atuação junto à comunidade desde 1991, destacando os projetos de construções realizados em parceria com a UNISUL e o Fundo de Amparo ao Trabalhador, que possibilitaram que os Guarani fossem escutados e participassem da concepção e construção de novas edificações no Morro dos Cavalos. Sobre o projeto da escola, considera que seguiu atuando como “tradutor cultural”, estimulando

para que as falas [dos Guarani] fossem claras e isso valeu a pena porque aquilo que eles sonhavam de certa forma pode ser dito e de alguma maneira foi concretizado (...). Preservou-se uma estética que tem significado para eles e quebra com a nossa forma de fazer escola. (...) Acho que aquela escuta que os engenheiros e os arquitetos fizeram foi uma escuta válida, porque continuava um processo ocorrido anteriormente (...). Pude contar esse critério essencial que é a escuta. Respeitar, né, sobretudo (Entrevista com pesquisador e professor da UNISUL, Palhoça, 26/04/2017).

Ao entrevistar a arquiteta que participou do projeto da Escola Itaty, fica explícita sua satisfação em trabalhar com esse projeto, em projetar para uma comunidade indígena. E com essa constatação, remeto-me às

---

<sup>99</sup> Ignácio Kunkel atua na Secretaria de Abastecimento Agrário do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. O Seminário Mapa Yvyrupa: Cartografia Digital do Território Guarani, aconteceu no CFH/UFSC, em Florianópolis, em 14 de outubro de 2016.

<sup>100</sup> Entrevista com professor e pesquisador da UNISUL, que atuou no CEPIN na época do projeto da Escola Itaty. Entrevista realizada na UNISUL, em Palhoça, no dia 26 de abril de 2017.

considerações de Krinsky (1996), ao apresentar vários processos de projeto que revelam que os arquitetos, de uma forma geral, acreditam na participação intensiva dos usuários. Como disse a entrevistada: “tentamos conversar com a comunidade, a comunidade foi receptiva, esperando uma escola”<sup>101</sup>. A arquiteta também expressa o desejo de que o projeto tivesse um desenvolvimento mais interdisciplinar, ao menos na concepção do partido arquitetônico. Deixa evidente sua frustração devido às dificuldades encontradas para estabelecer um processo mais participativo e mais interdisciplinar. E isso me leva a refletir que, a fim de que o processo de projeto realmente contemple essas posturas, seria necessário um envolvimento que vinculasse uma equipe interdisciplinar, estabelecendo uma comissão de projeto, a exemplo dos casos apresentados nos itens 1.1 e 3.2. Além disso, seria necessário mais tempo, como colocam Malnar e Vodvarka (2013), para que essa equipe desenvolvesse uma linguagem comum, resolvendo conflitos de comunicação, estabelecendo prioridades e nivelando o conhecimento sobre o contexto, a partir de uma etapa inicial de pesquisa, como proposto por Rapoport (1983). Agora, imaginar esse tipo de processo desenvolvendo-se em um ambiente institucionalizado ou ainda governamental, com prazos e metas delimitados, restritos (o projeto solucionava uma situação emergencial), influenciados por questões políticas ou mesmo eleitorais, traz à tona a realidade da situação em que o projeto para a Escola Itaty foi desenvolvido.

Outra questão levantada pela arquiteta entrevistada trata das modificações posteriores, que aconteceram durante a construção da escola. Foram alterações do projeto final realizadas no momento da obra que, em alguns casos, podem trazer soluções para problemas imediatos, mas em outros, podem provocar transtornos por uma modificação impensada, sem planejamento. Sendo uma das arquitetas do projeto, é compreensível sua surpresa e preocupação advindas das mudanças observadas na inauguração da escola, pois esse tipo de ação desconsidera as reflexões e preocupações que condicionaram e conduziram às soluções do projeto original.

A professora Kerexu<sup>102</sup> relatou que quando começou a trabalhar na escola, ao questionar o então cacique sobre a localização junto à rodovia, ele falou que o desenho da escola foi definido junto com ele e que o desenho ficou de acordo, pois ele queria que as salas fossem circulares e separadas – o formato circular na verdade seria o utilizado pelos antigos.

---

<sup>101</sup> Assessora técnica em arquitetura da SED, em entrevista realizada em 21/02/2017.

<sup>102</sup> Conversa com professora Kerexu, em 11/11/2017, na Tekoa Itaty.

Mas ele queria que a escola fosse construída no alto do morro, o que não aconteceu, com o argumento de ser difícil o acesso, pela dificuldade de realizar a obra lá em cima. O professor Wherá Mirim contou que

antigamente eles tinham a escola mais no alto do morro. Eram três espaços circulares. Ele justificou a **importância dos espaços serem circulares**, pela forma de relação vivenciada dentro da sala de aula, que é mais equitativa, sem a presença de uma hierarquia, porque se o professor se colocar como superior, ficando na frente dos alunos sentados em fileiras de classes, ele tem que saber tudo, e ninguém sabe tudo. Então por isso o formato era circular. Contou que um dia, nas vésperas de uma eleição, o governador veio visitar a comunidade e viu aquela escola, que ainda nem era reconhecida, então decidiu construir uma nova escola. Na nova escola foi mantido o formato. Ele falou que a escola tinha aquele desenho e tinha sido decidido junto com os Guarani, mas pondera que o terreno da escola, pela declividade, não possibilitaria colocar um projeto padrão (Diário de campo. Conversa com Wherá Mirim. Morro dos Cavalos, 08 nov. 2016).

Ao observar a implantação da escola, percebo que a distribuição das salas de aula assemelha-se à forma de ocupação dos núcleos familiares, em que o refeitório corresponderia à cozinha aberta onde os integrantes da família se reúnem junto ao fogo de chão. A liberdade de acesso e circulação pelo espaço da escola pode ser observado na figura 52, onde está representada a implantação projetada para a escola (com os pontos de acesso destacados na imagem com círculos pontilhados). A escola não foi pensada para ser delimitada por muros ou cercas, apenas o paisagismo se encarregaria de indicar os pontos de acesso. O ajardinamento era previsto nos taludes que conectavam os diferentes níveis, buscando integrar a topografia no projeto. Também estavam previstos espaços para hortas, áreas de estar com bancos e iluminação noturna.

Figura 52: Implantação da EIEF Itaty (sem escala).



Fonte: Projeto arquitetônico EIEB Itaty (2001). Gentilmente cedido pelo diretor do DEINFRA/SC.

Ao observar a imagem com implantação da escola, percebe-se que foi desenvolvido também um projeto paisagístico, utilizando elementos curvos para fazer a contenção dos canteiros, utilizados para transpor os níveis. São muretas de pedra granítica e algumas possuem altura ideal para servir de assento. Ao conversar com um dos professores sobre esse tipo de solução, dos recantos criados, surgiu a memória de como eram os espaços abertos no início das atividades (figura 53). O professor Papa

contou que quando inauguraram a escola, tudo era muito bonito, bem cuidado, com flores, iluminação, uma das salas de aula era cheia de computadores. Mas que isso também foi um problema, porque algumas pessoas acabavam dormindo na escola, ficavam a noite inteira, viravam a noite nos

computadores. Ele disse ainda que aquele jeito da escola, toda arrumada, também **não era muito do jeito Guarani** (Diário de campo, Escola Itaty, 06/03/2017, grifo meu).

Esse jeito Guarani, mencionado por Papa, revela-se hoje no uso dos ambientes externos da escola, mas também nos lugares edificados por eles, na configuração das classes na sala de aula, ou fora dela, na fluência de pessoas e animais por todos os lados. Esses aspectos, que estão relacionados à apropriação da escola pela comunidade, são abordados em maior detalhe no item 5.3.

Figura 53: Escola com dois anos de uso, cena do documentário “Mbyá Guarani - Guerreiros da Liberdade”, dirigido por Charles Cesconetto em 2004.



Fonte: MBYA, 2004.

A escola foi inaugurada em 02 de outubro de 2002,

Possui 3 salas de aula, 2 banheiros, 1 cozinha, 1 sala de informática. A biblioteca fica numa sala de aula. Na verdade não se trata de uma biblioteca de grande porte, é um lugar que os professores, juntamente com a direção e comunidade, conseguiram organizar para guardar alguns materiais didáticos para que os alunos tivessem acesso. (GONÇALVES, 2015, p.24)

A arquitetura da escola se caracteriza por uma construção principal, com um espaço coberto que é utilizado como refeitório, delimitado pela secretaria, pela cozinha e pela escada que leva ao piso inferior, onde há uma sala de informática e os sanitários. O espaço coberto volta-se para um pátio aberto onde três salas de aula se distribuem ao longo de um caminho, com varandas em desnível e escadas para acessá-las. A escola está em um terreno de grande declividade, por isso a edificação principal se divide em dois níveis e até mesmo o pátio apresenta pequenas contenções (figura 54). Mas esses espaços configuram lugares muito apreciados pela comunidade escolar, que costuma se reunir ao longo desse caminho, algumas pessoas sentam-se nos degraus e muretas, enquanto outras ficam na mesa do refeitório.

Figura 54: Imagem aérea da Escola Itaty e entorno imediato.



Fonte: Capturada de filmagem realizada com drone durante a Semana Cultural da Escola Itaty<sup>103</sup>, abril de 2017. Gentilmente cedida por Fabiano Sperotto (TV Vento Sul).

---

<sup>103</sup> Vídeo “Brincadeiras Infantis na Aldeia Indígena do Morro dos Cavalos”, direção Fabiano Sperotto, produção TV Vento Sul e Drops Salgados (2017).

A escola se situa junto à rodovia BR-101, que tem fluxo intenso de veículos pesados. Mesmo que seus espaços principais não estejam voltados para a rodovia, o ruído dos veículos de carga invade os ambientes escolares de forma agressiva. Alguns professores relataram que precisam constantemente interromper a conversa com os estudantes por causa do barulho. Essa invasão sonora demonstra claramente a permeabilidade a que estão expostos, na interação com o ambiente em que se inserem (INGOLD, 2015), principalmente pela presença e proximidade da rodovia. Observo que essa proximidade, além de permitir a invasão de ruídos e gases tóxicos, facilita a abordagem de pessoas estranhas à comunidade. Esse foi o aspecto que me fez relacionar, não somente no campo conceitual, o espaço físico da Escola Itaty com a interculturalidade que flui pela fronteira rodovia-aldeia, sendo a escola o lugar de encontro, de negociação – a embaixada.

Vários Guarani falaram que gostariam que a escola tivesse sido construída em cima do morro, mais próxima das casas e mais afastada da rodovia. Os não indígenas entrevistados também destacaram que era para a escola ter sido construída no alto do morro. Como abordado na introdução, Unwin (2011) ressalta a responsabilidade daqueles que definem a escolha do lugar para os outros. Frago (2001) manifesta que o espaço jamais é neutro e, sendo o lugar um espaço habitado, simbolizado, carregado de memórias e de intenções, percebo, com o auxílio de meus interlocutores, que **a escolha do lugar para a construção da escola também não foi neutra**, mas movida pela intenção de visibilizar, tanto o povo Guarani, indicando o Morro dos Cavalos como um lugar por eles habitado, como visibilizar a ação governamental.

Vários entrevistados mencionaram as dificuldades enfrentadas para que ocorresse a construção da escola, pois a TI ainda não era reconhecida. Um pesquisador que era integrante do CEPIN na época do projeto, esclareceu que a escolha da localização foi favorecida por não ter sido ainda demarcada a terra indígena e haver uma superposição de autoridades sobre a faixa próxima da rodovia. O terreno escolhido ficava entre a faixa de domínio da rodovia e da linha de distribuição de energia e ao mesmo tempo não adentrava na área de mata que integrava o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Ao participar da II CONEEI<sup>104</sup>, observei que,

---

<sup>104</sup> 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas – Conferência regional povos do sul e litoral sul, realizada nos dias 04, 05 e 06 de outubro de 2017, no Morro das Pedras, em Florianópolis.

devido à demora em realizar as demarcações e homologações das terras indígenas, a construção de escolas em terras não regulamentadas segue sendo uma reivindicação dos povos indígenas brasileiros.

Segundo Gonçalves (2015) a escola encontra-se a 50 metros da rodovia, recebendo diretamente o ruído, que interfere sobremaneira no andamento das atividades para as quais a edificação se destina (figura 55). Kowaltowski (2011) alerta sobre a interferência de fontes externas de ruído, que devem ser previstas durante o projeto arquitetônico da escola, para minimizar o efeito prejudicial da poluição sonora e tentar atender o nível de ruído adequado a cada ambiente e atividade. Mas isso não impediria que o ruído estivesse presente no ambiente escolar, pois, como já mencionado, a proposta arquitetônica adotada prezou pela liberdade de circulação, conexão com o exterior e ambientes de permanência ao ar livre. Até mesmo o refeitório é aberto, o que os Guarani consideram ser bom, 'do jeito Guarani'<sup>105</sup>, mas, ao mesmo tempo, não possibilita que vivenciem o silêncio necessário ao seu modo de vida e de educar, como apresentado por Melo (2012).

Por outro lado, a grande área das aberturas da sala de aula pode ser considerada um fator positivo, por priorizar a iluminação natural, como expresso pelo professor Kuaray, do Tekoa Arandu Vera, no item 4.3. No item 5.3 será explicado como as janelas também favorecem a apropriação e a liberdade no ir e vir dos estudantes e dos pais. Com isso fica evidente que, independente das soluções arquitetônicas, a escolha do lugar da escola próximo à rodovia com intenso fluxo de veículos é o principal fator indicado pelos interlocutores como prejudicial às atividades escolares. Além dos Guarani, vários não indígenas entrevistados, como o ex-diretor da escola e pesquisadores que atuam na comunidade, consideram ter sido um erro grave a escola ser construída na faixa de domínio da rodovia, pela interferência que provoca no cotidiano das famílias.

---

<sup>105</sup> Em conversa com o professor Karai, na Tekoa Itaty, Diário de Campo, em 23/01/2017.

Figura 55: Trânsito de veículos pesados na BR-101 e sua proximidade com relação à Escola Itaty.



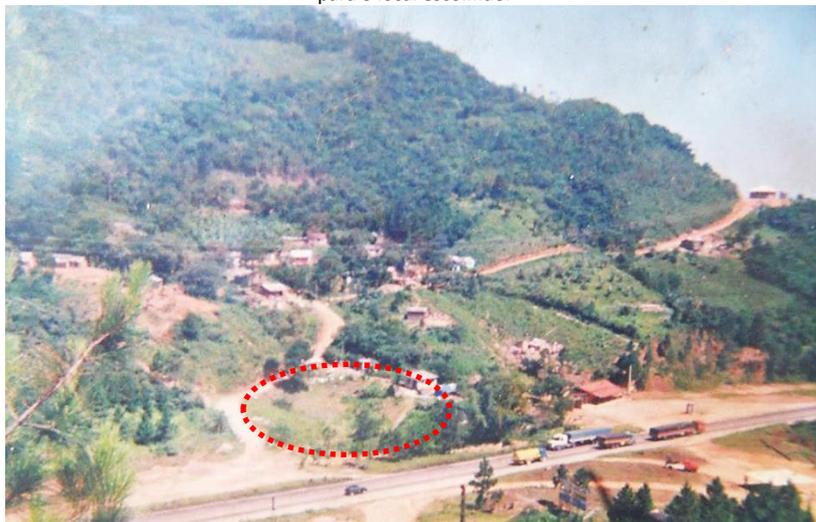
Foto: Nauíra Zanardo Zanin (2017)

Além do prejuízo que a proximidade da BR-101 provoca nas atividades escolares, outro fator leva ao questionamento sobre a escolha do lugar para a escola. A assistente de projetos arquitetônicos<sup>106</sup> manifestou as dificuldades encontradas no terreno que foi destinado para o projeto, pela declividade, pela configuração de um vale, pela presença de água (figura 56). O professor Papa também relembra como era o terreno, dizendo que não imaginava que seria possível construir algo ali, mas relata que na obra tudo foi modificado, com máquinas, com terra:

Papa falou que o lugar da escola antes não tinha nada, era um banhado, um buraco. Que para usar ali, só aterrando com máquinas mesmo. Então levaram muita terra pra lá para construir a escola. Comentei que corre água de cima, ele falou que sim, que vem muita água, inclusive antes de fazerem o direcionamento da água com valas, a água entrava na escola (Conversa com o professor Papa, na Escola Itaty. Diário de Campo, 01/09/2016).

<sup>106</sup> Assessora técnica em arquitetura da SED, em entrevista realizada em 21/02/2017.

Figura 56: Foto da aldeia antes da construção da Escola Itaty junto à rodovia, com destaque para o local escolhido.



Fonte: Facebook de Kuaray Mirim Mirim

É interessante observar essa fotografia do Morro dos Cavalos antes da construção da Escola Itaty e compará-la com o registro dessa mesma paisagem, aproximadamente quinze anos depois, com a presença dos Guarani mais perto da rodovia (figuras 55 e 56). Hoje a escola está envolta por árvores, tanto exóticas como nativas. Como falou Kerexu, as casas ‘desceram o morro’, foram construídas mais próximas à BR-101. Os entrevistados expressaram claramente (tanto os Guarani, quanto os não indígenas), que a escola foi o maior motivador dessa mudança. Mas Kerexu explicou outros motivos que influenciaram na localização atual das moradias, durante a elaboração dos mapas na atividade de grupo focal realizada com os professores da escola:

Kerexu também mostrou onde eram os *tekoa* antes da construção da escola. Havia dois núcleos de casas no morro da escola e outros dois no morro oposto. Como a nova escola tinha ficado muito distante das casas e foi instalado o ensino obrigatório em dois turnos, diferenciando as idades, tinha ficado mais difícil para as famílias deslocarem-se subindo e descendo os morros todos os dias, várias vezes por dia, com as crianças. Esse foi um motivo que levou as famílias a morarem perto da

escola. A escola foi inaugurada em 2002 e no mesmo ano saíram as últimas famílias da antiga aldeia do morro oeste. Porém, **quando o DNIT foi construir as casas novas, limitou-as a uma faixa entre a área de domínio da BR-101 e a área de domínio da rede de transmissão de energia.** Por isso as casas estão localizadas onde estão hoje. Apenas um guarani foi mais 'teimoso' e por isso conseguiu que sua casa fosse construída um pouco mais acima (Diário de Campo, 09/06/2017).

O lugar ocupado hoje pela maioria das moradias que integram a Tekoa Itaty encontra-se limitado à proximidade da rodovia, entre as linhas de transmissão de energia, como pode ser observado no mapa abaixo (figura 57), produzido a partir do grupo focal realizado com professores:



Figura 57: Mapa sobre foto de satélite indicando a área de ocupação mais intensa da TI Morro dos Cavalos (Tekoa Itaty), junto à Escola Itaty. Fonte: Foto de satélite do Google Earth (2018) com a delimitação da TI segundo a FUNAI, editada por Nauíra Z. Zanin, com base no mapeamento realizado por professores da Escola Itaty.



O professor Wherá Mirim fez algumas considerações com relação às casas construídas pela compensação ambiental:

Ele começou nossa conversa comentando que realmente muitas pessoas, em várias comunidades onde foram construídas casas de alvenaria pela compensação da duplicação da BR-101 acabaram construindo suas casinhas tradicionais ao lado, principalmente por causa da cozinha, que era muito pequena para os padrões de uso dos Guarani. Então construíam cozinhas maiores, no modelo Guarani, onde também podiam fazer o fogo de chão, pois algumas famílias não queriam fazer o fogo dentro da casa de alvenaria, para não estragar, pois estava muito bem feitinha. Alguns mais velhos não gostaram das casas de alvenaria e acabaram desocupando-as e construindo casas tradicionais. Então suas casas foram ocupadas por outras famílias. **Ele falou muito da importância simbólica e espiritual do fogo** dentro da casa, como elemento de reunião da família (Conversa com Wherá Mirim, Escola Itaty, Diário de Campo, 08/11/2016).

Ao conversar com a professora Kerexu, em uma fria tarde de inverno, sobre as mudanças na aldeia, sobre as novas casas que foram construídas, o fogo também apareceu como um elemento importante a ser considerado no projeto. Ela também argumentou sobre a necessidade de terem espaços construídos por eles, que atendam seus costumes:

O sol já estava baixando. Kerexu reacendeu o fogo e sentamos mais perto. Observei que a 'lareira' era uma antiga churrasqueira que foi reformada para poderem fazer o fogo. Ficou muito bom, numa altura em que é possível apoiar os pés. É tão bom ver como as pessoas transformam e adaptam os lugares para suas necessidades. Comentei sobre isso com ela, sobre as casas dos Guarani que tinha estudado, sobre o fato de construírem uma casa tradicional ao lado das casas que o governo deu, para poderem fazer o fogo e porque se sentiam mais protegidos quando chovia. Ela disse que era assim mesmo, que ali também, se for observar, em todas as casas tem um espaço construído para o fogo, pode ser improvisado, com madeira velha, mas pode ser também tradicional, como a casa que o Batista construiu. Contou sobre quando construíram a casa em Major Gercino para o Seu Artur. Quando a casa ficou

pronta, chegou de noite, ele recolheu seu colchão que estava na casa do fogo, onde sua família estava, e levou para a casa nova, dizendo: “vou dormir na minha casa nova”. Mas no meio da noite, os Guarani ainda estavam conversando junto ao fogo, ele voltou, com o colchão nas costas, dizendo que não conseguia respirar ali dentro, por que era tudo muito fechado. Comentei sobre a noite em que o Artur convidou os *jurua* para irem em uma cerimônia na *Opy*, então foi a primeira vez que entrei em uma Casa de Rezas. Ficamos lá cinco horas e nesse período choveu muito, mas lá dentro só se ouvia o barulhinho da taquara, como em um pau-de-chuva. Ventou muito, mas sentíamos apenas o ar fresco entrando devagarinho pelas frestas da parede. Lá dentro, apesar do fogo e da quantidade de pessoas, era muito agradável e fresco. A casa respira. Kerexu falou sobre isso também, sobre o piso de chão batido e a saída da fumaça pela casa, que transpira. Falou que na casa tradicional ninguém fica com problemas de pulmão, nem nos olhos, por causa da fumaça. Falou que os *jurua* não conseguem entender isso. Por isso quando fizeram o PBA da quarta faixa, colocaram a necessidade de construir duas casas por família: uma de *jurua*, de alvenaria; outra tradicional Guarani. Os técnicos argumentaram que não seria possível construir duas casas. Mas a comunidade foi firme na necessidade das duas e o pedido se manteve (Conversa com a professora Kerexu, diário de campo, 02/07/2017).

Dentro desse espaço físico delimitado e configurado por várias intervenções, os moradores do Morro dos Cavalos se organizam por grupos familiares, cuja proximidade está relacionada ao pertencimento a uma mesma família extensa. No momento em que foram realizados esses mapas, apenas a Tekoa Itaty era habitada. Os Guarani estavam organizando-se para ocuparem o novo Tekoa Yakã Porã, buscando ampliar as possibilidades para as famílias Guarani, pois é um lugar melhor para plantar. Porém, no dia em que compreendi como as famílias se organizavam dentro da Tekoa Itaty (figura 58), ainda não existia a Tekoa Yakã Porã (todas as famílias ainda moravam na Tekoa Itaty).

Utilizando a foto de satélite, Kerexu me ajudou a compreender a organização socioespacial da aldeia, que acontece por famílias (*tekoa*, núcleos familiares). Ela também falou sobre a

distribuição das funções remuneradas na aldeia e foi dizendo as atividades que exerciam os integrantes de cada núcleo familiar. Alguns são professores, mas disso depende mais a formação. As outras atividades são mais distribuídas. A aposentadoria também é uma fonte de renda, assim como a Bolsa Família (Diário de campo, 09/06/2017).

Essa conversa, sobre as fontes de renda de cada família, demonstrou preocupação pelo equilíbrio na distribuição desses recursos. Demonstrou o cuidado para que todas as famílias extensas tenham alguma fonte de recurso externo. Porém deixou claro que nem todas as famílias possuem empregos dentro da aldeia (como agente de saúde, agente ambiental, ou professor, por exemplo), pois algumas dessas atividades requerem algum nível de formação. Nesse sentido, ao oferecer a formação básica, a escola também oportuniza a entrada de recursos para a aldeia. Com relação às pessoas formadas em nível superior, também estas atuam na aldeia, utilizando sua formação para contribuir com a comunidade.

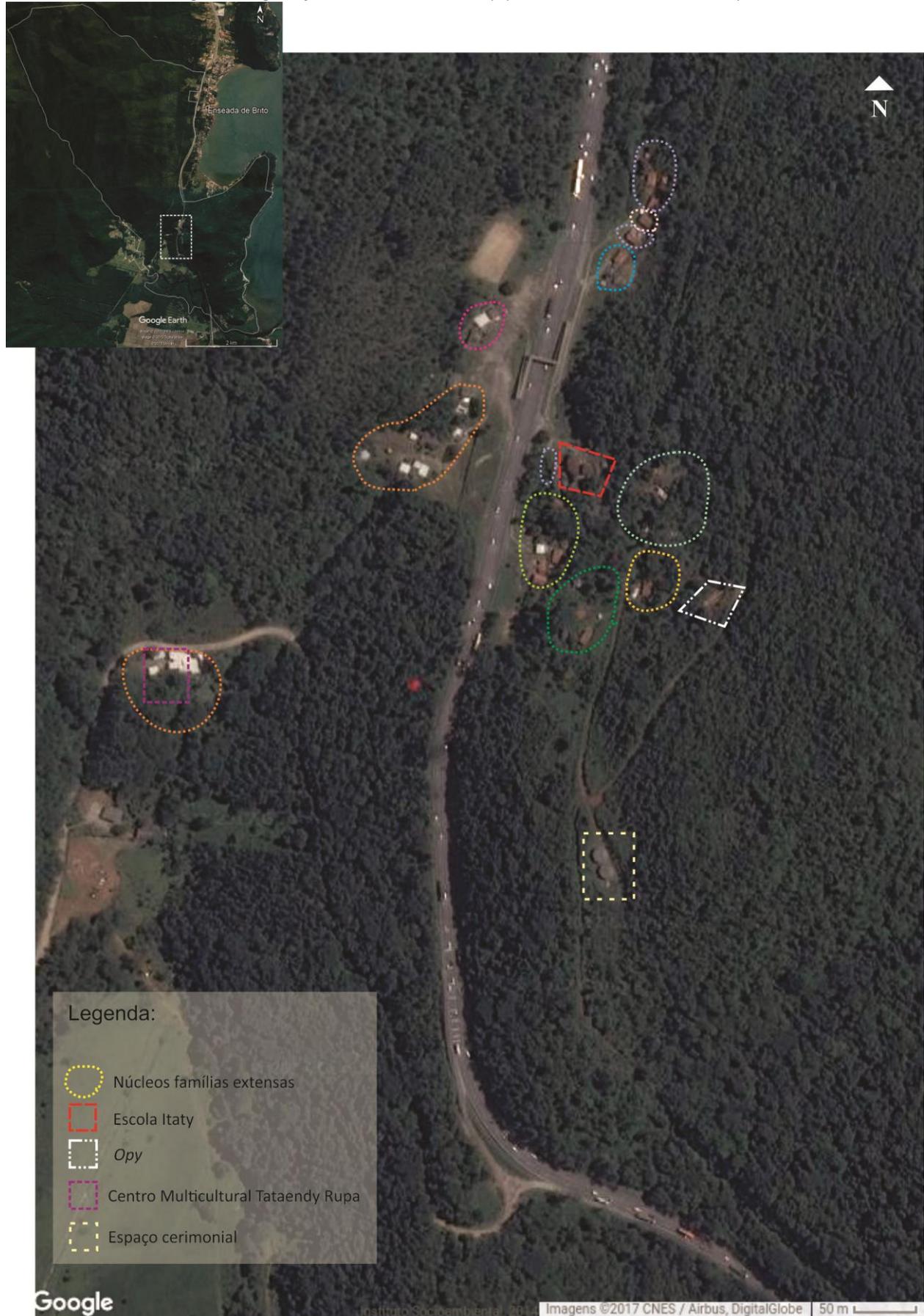
Um espaço muito utilizado nos eventos realizados na Tekoa Itaty e nas atividades escolares é o Centro Cultural Tataendy Rupa. No dia do grupo focal Kerexu também contou sobre a história daquele lugar:

Tataendy era o nome do professor Adão Antunes. Os Guarani tinham conseguido aquele espaço lá embaixo, mas alguém precisava permanecer, tomar posse, senão seria ocupado novamente por não indígenas. Então Adão disse que conquistaria aquele espaço nem que fosse a última coisa que faria. E foi o que aconteceu, porque ele se mudou para lá, enfrentando diversas ameaças, mas permaneceu ali, acabou adoecendo e faleceu. Por isso hoje aquele lugar se chama assim, o lugar de Adão (*Tataendy Rupa*). (Conversa com Kerexu, Diário de Campo, 09/06/2017).

Então a conquista daquele espaço necessitou e necessita até hoje coragem e persistência, pois apesar de estar dentro da TI demarcada e ter sido indenizado, segue em constantes ameaças dos não indígenas. Na figura 58 utilizei cores para distinguir os diferentes núcleos familiares. Representei na imagem, também, equipamentos construídos, como a escola, o centro cultural, a casa de rezas e o espaço cerimonial (utilizado também pelos visitantes não indígenas).



Figura 58: Organização das famílias extensas e equipamentos construídos na Tekoa Itaty.



Fonte: Editado do Google (2017), por Nauíra Zanardo Zanin, com base no mapeamento realizado por professores da Escola Itaty.



### 5.3 Apropriação espacial e usos na Escola Itaty

Depois de compreender como ocorreu a intervenção arquitetônica para a Escola Itaty - em seu processo de projeto e construção, que foram condicionados pelas dimensões elencadas no Capítulo 1 - e como esta e outras intervenções alteraram a ocupação espacial na TI Morro dos Cavalos, passo a descrever e analisar como ocorreu a apropriação e o uso dos espaços escolares por parte da comunidade do Tekoa Itaty.

Quando inaugurada, a Escola Itaty funcionava com as séries iniciais (de 1ª a 4ª série), os professores não eram indígenas e ministravam aulas em português, enquanto professores guarani eram seus intérpretes (ANTUNES, 2015). Atualmente a escola oferece Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos - Supletivo (EJA), do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo Gonçalves (2015), todos os professores são guarani<sup>107</sup>, com exceção da diretora, que não é indígena.

As aulas funcionam em três turnos, isto é, matutino, vespertino e noturno. Pela manhã estudam alunos que estão no 4º e 5º ano juntos numa sala; de 6º ao 9º anos na outra sala. No período vespertino entram em atividade os alunos do 1º ano numa sala separada e alunos do 2º e 3º anos juntos (GONÇALVES, 2015, p.24).

No período noturno se desenvolvem na escola atividades com duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), séries finais do Ensino Fundamental, e séries iniciais do Ensino Médio. **Em geral, são atividades escolares desenvolvidas dentro da aldeia ou que procuram dialogar com o que se vive na aldeia culturalmente. Destarte, o método de ensino que se adota na escola é em consonância com as atividades culturais desenvolvidas na aldeia.** Os alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 3º anos, são alfabetizados em Língua Guarani. Ao passo que, a partir do 4º e 5º anos, isso nas séries iniciais do Ensino Fundamental ainda, são alfabetizados em Língua Portuguesa (GONÇALVES, 2015, p. 25, grifo meu).

---

<sup>107</sup> Durante a Oficina da Ação Saberes Indígenas na Escola, realizada em 06/06/2017, soube que são onze professores guarani que atuam na Escola Itaty.

Destaco, nas palavras de Gonçalves (2015), a afinidade existente entre o que é ensinado na escola e o que se vive na comunidade, de tal forma que as atividades do cotidiano da *tekoa*, na qual as crianças aprendem por meio da educação Guarani, também são consideradas atividades escolares. Mas nem sempre foi assim. Especialmente depois que a atual Escola Itaty foi inaugurada, os Guarani do Morro dos Cavalos precisaram enfrentar muitas dificuldades, que estavam relacionadas à apropriação do espaço escolar e que de certa forma também desencadearam as mudanças ocorridas no uso e ocupação do espaço da TI. Para contar essa parte da história, recorro novamente aos cadernos de campo, bem como aos autores da própria comunidade.

É nesse momento, ao ser inaugurada a escola – instalada a ‘embaixada’ – que a ‘cultura escolar’, mencionada no Capítulo 3, ingressa na vida dos Guarani, apresentada por não indígenas que assumem as funções de direção, coordenação e ensino. Nesse primeiro momento, portanto, os Guarani não conseguiam atuar plenamente como sujeitos de sua própria educação. Havia intérpretes guarani, que atuavam em sala de aula junto aos professores, mas poucos eram os professores indígenas e a forma de educar diferenciou-se muito daquela vivenciada na chamada ‘escola verdadeira’, que existia antes no alto do morro, onde ensinavam somente professores guarani.

No documentário “Mbyá Guarani: guerreiros da liberdade” (MBYA, 2004) observei que as salas de aula eram repletas de classes escolares, pesadas, em madeira, com o assento fixo à classe (Figura 16), exercendo o controle e a docilização de corpos e mentes, como criticado por Foucault (1987), entre tantos pensadores da educação. Pergunto-me, como aquelas crianças guarani receberam essa mudança? Pois me parece uma mudança drástica, entre aprender da ‘experiência’ (BONDÍA, 2002) e estar confinado por determinado tempo em um espaço restrito e barulhento. Realmente, muito cedo os Guarani perceberam que aquela forma de educação não era a desejada por eles. E movimentos começaram a acontecer na escola. Essa é uma história bonita e longa, que apresento aqui como registrado primeiramente, em meu Diário de Campo:

Kerexu falou que antes trabalhava com o pai dela, na escola de Massiambu. Mas que o cacique Artur chamou-a para dar aula ali na Escola Itaty. Disse que começou a trabalhar na escola em 2002/2003<sup>108</sup>. Na época, tinha uma coordenadora na escola que

---

<sup>108</sup> Essa data não é precisa.

era muito repressora, controladora. Eles tinham que cumprir todos horários e não tinham flexibilidade com relação ao que ensinar e como ensinar. Os tempos e espaços da escola eram muito controlados. Comentei com ela sobre o documentário que vi<sup>109</sup>, que em 2004 as classes escolares ainda eram em madeira, com o banco afixado na classe, não permitia muita flexibilidade para configurar o espaço da sala de aula. Ela confirmou, que era assim mesmo. Disse que foi muito difícil esse período. Ela não tinha muita experiência ainda, sentia-se insegura naquele ambiente controlado. Mas, mesmo assim, como professora, o cacique Artur tinha dito que era para ela falar das histórias Guarani para as crianças. Ela não se sentia bem também nesse papel, porque achava que quem tinha que contar as histórias era o Artur, *xeramõi*, líder espiritual. Então ela convidou ele para ir à escola contar as histórias para os alunos na aula dela, e mostrar as raízes. Mas ele respondeu assim: “Eu não conto história na escola. Se quiserem ouvir, têm que ir ao mato, onde estão as raízes, as cascas”<sup>110</sup>. Kerexu se referiu à escola antiga, que ficava no alto do morro, como a “escola verdadeira”, pois lá conseguiam integrar mais o modo de educar Guarani com a educação escolar. Isso mudou muito com a nova escola.

Kerexu conta que combinou com Artur de levar as crianças no mato, para ouvirem as histórias das plantas, cascas e raízes. Subiu o morro com sua turma de manhã cedo, receosa, pois sabia que a coordenadora não veria isso com bons olhos. Ao chegarem lá, Artur começou a orientar as crianças sobre como limpar o mato, foram recolhendo lenha, limpando uma clareira, recolhendo ervas, mas ele não estava contando as histórias. Prepararam a comida e almoçaram ali, todos juntos. Depois Artur ensinou às crianças como amarrar a lenha com cipó, para carregarem até a Casa de Rezas. Chegando lá, organizaram a

<sup>109</sup> “Mbyá Guarani: guerreiros da liberdade” (MBYÁ, 2004).

<sup>110</sup> A fala reproduzida por Kerexu lembrou-me muito do que contou a professora Juliana Salles Machado Bueno, no curso ‘Temporalidades e Territorialidades: a construção social do espaço’ oferecido pelo CFH/UFSC, em 2016, sobre a fala de um ribeirinho durante a etapa de campo para sua tese de doutorado (MACHADO, 2012): “de que adianta eu falar de uma planta [ou de uma coisa, de um lugar], se você não conhece, nunca viu? [nunca foi lá?]”. O argumento era que, para conhecer, ela tinha que ir ao encontro do que pretendia conhecer, sejam plantas, coisas, lugares. É necessário vivenciar, ver, cheirar, sentir, para, enfim, conhecer...

Casa de Rezas, e Artur ensinou como e onde deviam armazenar a lenha dentro da *Opy*. O dia foi se passando e Artur ainda não tinha contado as histórias para as crianças. Kerexu estava apreensiva, pois tinha dito às crianças e seus pais que teriam aula com Artur e ouviriam as histórias, mas durante todo o dia ele só tinha feito as crianças trabalharem(!). Ela lembra que as crianças estavam muito felizes, estavam adorando as atividades no mato e na Casa de Rezas. Artur então ensinou a elas como arrumar o fogo, como fazer o fogo e disse para descansarem perto do fogo. Então combinou que todos iriam para casa, tomar banho, jantar, e depois voltariam na *Opy* com seus pais, à noite. Então ele contaria as histórias.

As crianças foram muito alegres, entusiasmadas para voltarem ali com seus pais e ouvirem as histórias. Kerexu ainda estava preocupada, pois tinha ficado com as crianças o dia inteiro, elas estavam cansadas, tinham trabalhado muito, e talvez os pais ficassem furiosos com ela. Mas ela também foi para casa, se arrumou e mais tarde voltou à *Opy*. Todos foram na *Opy* naquela noite. A casa estava cheia! Foram pais e crianças. Artur conduziu a cerimônia. Ele tinha feito um chá com as ervas e as cascas que recolheram. E também tinha feito chá para se lavarem. Havia vários potes de chá morno em frente ao ‘altar’. Artur orientou a todos que se lavassem com aquela água. Depois ofereceu o chá para beberem. Todos cantaram, dançaram, tocaram instrumentos. Kerexu contou que foi muito bonito, as falas de Artur emocionaram a todos. Quando todos já estavam cansados de tanto dançar e cantar, ele sentou-se em volta do fogo e chamou as crianças para se aproximarem, que agora ele iria contar as histórias. E contou muitas histórias, sobre todas as ervas, e muito mais. Foi emocionante, todos adoraram.

Naquela noite, Artur percebeu que as crianças não usavam o *petyngua*. Então ele combinou que, no dia seguinte, bem cedo, iriam novamente ao mato para aprenderem a fazer o *petyngua*. Kerexu ficou apreensiva, sobre como reagiria a coordenadora da escola, por ela mais uma vez retirar as crianças dali para terem aula no mato, porque ainda não reconheciam aquilo como aula. Além disso, as crianças de outras turmas também quiseram ir, e por mais que ela tenha tentado explicar que deviam ficar, que

tinham outros professores, ela não conseguiu impedir as crianças de irem. Elas estavam muito curiosas e interessadas.

Com isso, realmente a coordenadora ficou furiosa. Ameaçou a professora, confrontou ela na frente dos alunos. Por fim, durante uma reunião com a equipe da SED, em que a coordenadora tentou agredir Kerexu fisicamente, a coordenadora foi afastada. Pouco tempo depois, Agostinho (vice-cacique, filho de Artur), convidou Kerexu para voltar como coordenadora da escola. Ela disse que não sabia o que fazer, sentiu-se insegura. Então sugeriu que ele assumisse a coordenação e ela iria apoiá-lo. Hoje ela é a coordenadora.

Com esse movimento, ela constata que “a comunidade tomou posse da escola”. Para considerar aquelas atividades que aconteciam em outros ambientes da escola como letivas, precisaram fazer um PPP diferenciado, de acordo com o que a comunidade estabeleceu. **“O diferencial da escola é o tempo e o espaço: o espaço é onde eu quiser; o tempo é o que eu quiser. Posso ficar 24hs com os alunos, para fazer uma atividade, que vai ser um prazer para os alunos, não uma obrigação”**. O planejamento contempla atividades como construir a Casa de Rezas (também é ensino, dentro do planejamento, conta como horas de aula e os alunos são avaliados pela participação). Viagens para visitar parentes, fazer tratamento de saúde, retiros da puberdade, tudo conta como aula.

Alguns pais que tinham estudado em escolas convencionais não entenderam isso. Consideram que quando as atividades são fora da escola, não estão tendo aulas, então não mandam os filhos para a escola. Mas depois eles ficam com falta, não tem como serem avaliados. Ela falou que tem uma geração que considera “perdida”, porque é essa geração que foi para a escola convencional e não aprendeu a educação Guarani. Eles não sabem plantar, não conseguem valorizar o que é da cultura. Não conseguem contribuir na gestão e na liderança da aldeia. São dependentes, esperam tudo pronto (do Estado e das lideranças).

Ainda assim, mesmo hoje, com o PPP diferenciado, Kerexu considera que a escola regra toda a vida na comunidade. Todos precisam responder à rotina da escola, todo dia estar lá bem cedo, cumprir o horário, o planejamento: “tempo de escola é um tempo limitado”. Isso me faz pensar nas dificuldades de lidar, dentro da escola, com esse tempo Guarani, esse “mero estar” (KUSCH, 2000). Essa postura que não tem ânsia por buscar ser alguém, porque já é. (Diário de Campo, conversa com professora Kerexu, em 02 de junho de 2017).

Essa conversa me provocou muitas reflexões. Ela conta a história de como a comunidade se apropriou da escola. Ela conta como a educação chegou controlando e mudando drasticamente suas vidas, mudando suas casas de lugar, regridando e limitando seus deslocamentos pelo território, seu aprendizado vivenciado no movimento e no deixar-se permear, com todos os sentidos, pelos lugares e pelo percurso (INGOLD, 2000; 2015). Fala de restrições, mas fala também do ‘jeito Guarani’, de sua liberdade, de como criam meios de desviarem-se do controle, de respeitarem seu modo de vida, mesmo que os outros não respeitem. É apenas mais um parágrafo de uma longa história de fugas e enfrentamentos (DARELLA, 2004; BRIGHENTI, 2010), atualmente mais de enfrentamentos do que fugas, pois já não há para onde fugir.

Mas também é uma história que revela a potência da educação Guarani, em um momento em que, cada vez mais, questiona-se o sistema educacional vigente ou os modos de ensinar originados séculos atrás (GEORGEN, 2005). A professora relembra em detalhes o que aconteceu, o que foi ensinado e como as crianças aprenderam na prática. E também está muito viva a memória do conflito, da ‘luta’ que foi travada pelos representantes do ‘ensino formal’, tentando manter as crianças nas salas de aula, considerado o lugar ‘legítimo’ para o ensino acontecer. Até esse momento, considero que os Guarani utilizavam a escola, mas ainda não tinham se apropriado dela. Somente com a mudança da gestão da escola, é que se iniciou o processo de apropriação. E isso me remete às palavras de Fuão (2014), ao expressar que o acolhimento não depende somente do lugar, mas também das pessoas e das relações que estabelecem.

Pensei muito no que Kerexu falou, sobre a mudança que aconteceu com o deslocamento da escola para a beira da BR-101. Lembro agora que vários entrevistados já me falaram sobre isso, mas foi somente nessa conversa com a Kerexu, ouvindo em

suas palavras o sentimento que aquela mudança provocou na comunidade, que consegui entender que aí pode residir o foco para a compreensão do que estou buscando, da minha tese, por fim: intervenções arquitetônicas podem alterar profundamente as comunidades indígenas em que se inserem. Isso é ponto pacífico. Agora, como eles respondem a essa mudança? A essa intervenção? Lembro agora das palavras de Fuão (2014): o acolhimento depende mais das pessoas, do que do lugar onde o encontro acontece. **Ao “tomarem posse da escola”, puderam acolher nela seu modo próprio de viver. Claro que não sem conflito. Claro que respondendo à ‘embaixada’. Mas ocuparam esse lugar como seu espaço, como um lugar legítimo de aprendizado dessa interculturalidade. Como um lugar de olhar e aprender sobre o outro, mas também sobre si mesmo.** (Diário de Campo, reflexões sobre conversa com professora Kerexu, em 02 de junho de 2017, grifo meu).

Antunes (2015) relata a longa trajetória para que a comunidade conseguisse aprovar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e finalmente ter reconhecido seu modo de ensinar:

O projeto político pedagógico da escola Itaty, foi iniciado no dia 18 de Outubro de 2006. Na primeira reunião, com o cacique Artur Benite, os professores Adão Antunes, João Batista Gonçalves, Paulo de Oliveira e a merendeira Cláudia Benite, participou da Secretaria de Educação a Sra. Ivone da Gered (Gerência Regional de Educação). O professor Adão foi quem explicou uma experiência proposta aplicada na escola Ka'akupé da Aldeia de Massiambú. Adão foi o protagonista desses registros. Guarani, e como professor de mais tempo na escola e com algumas capacitações, entendia perfeitamente o significado de cada palavra que diz educação escolar indígena. Lutou para colocar o pensamento guarani no papel e conseguiu. Porém, como tudo no mundo do papel tem que ter normas e padrões, isso não foi considerado (ANTUNES, 2015, p.17).

Diante das dificuldades encontradas dentro da SED para ter o PPP reconhecido, a comunidade escolar passou a aprimorar o estudo da

legislação voltada à educação indígena e a cada ano reuniam-se para discutir a proposta de ensino e faziam novas tentativas para aprovar o documento. Mesmo sem o PPP aprovado, conseguiram aprovar um calendário escolar “com tempos diferenciados das demais escolas da região” (ANTUNES, 2015, p.18).

Em 2010, tivemos uma grande tarefa nas férias de janeiro, de sentar com todos os professores e fazer um levantamento de tudo o que já havia sido registrado como proposta de ensino e montar um grande projeto pedagógico, fomos muito contrariados pelo próprio diretor da escola da época mesmo assim conseguimos reunir vários elementos que sustentavam o modo de ensino da escola Itaty. A secretaria sempre usava a desculpa de não atender as demandas da escola porque tinha que ter um projeto político pedagógico. Não considerava os documentos que todo ano os professores enviavam à Secretaria. Foi aí que, fundamentados nas leis, colocamos no papel os principais objetivos da escola na aldeia, e essa parte foi uma das primeiras linhas a ser estruturada no currículo da escola Itaty (ANTUNES, 2015, p.18).

Mas foi somente no final do ano de 2012 que a comunidade, com o auxílio de um novo diretor, conseguiu que a SED considerasse o documento entregue como um PPP válido, mais pela forma e estrutura do que pelo conteúdo, como coloca Antunes. Nas discussões com a comunidade, foram elencados quatro eixos principais que deveriam compor o PPP para “que fosse compatível com as demandas do povo Guarani Mbyá” (ANTUNES, p.18):

**1º Oralidade Guarani: (...) supõe concomitantemente a corporeidade, a força vital que se invoca, a ancestralidade, o contexto de abordagem, e principalmente porque transforma o conhecimento no próprio sujeito, pois é ele quem fala.** A escrita, sob este aspecto é mais limitada, pois o documento escrito não fala por si, e para o Guarani, ele não fala nada, pois não é ele quem fala. Devido ao hábito oral Guarani, também não se identifica quem fala através do documento, e, portanto, limita-o a um objeto desumanizado.

**2º Predestinação:** outro ponto fulcral para problematizarmos a escola na aldeia Guarani é o elemento de predestinação que tangencia a educação infante. Dentro da concepção Guarani, **a criança é manifestação de outra dimensão astral.** Não é totalmente deste mundo, e deve ser entendida como um espírito livre a ser “humanizado” naturalmente. A repercussão desta concepção de cunho religioso no espaço escolar é algo próximo de uma educação naturalista, em que a formação da criança não se dá pela razão, mas pela livre “ação da natureza”. Isso cria um desconforto em especial quando pensado dentro do espaço escolar, pois a própria escola, da maneira como institucionalmente foi concebida, reflete o espírito da transformação pela razão, e, portanto, pela ação humana. Algo que implica na prática em um profundo redimensionamento metodológico.

**3º Questões de gênero Guarani:** este aspecto chama atenção basicamente em função de que as mulheres – *kunhã* – têm uma relação íntima com os ciclos da natureza, manifestos em seu período menstrual. A ideia de ciclos não repetidos (espiral) está presente na cosmovisão Mbyá, na qual o feminino está permeado. Por esta razão, existe “um período de reclusão ritual” por parte das alunas, professoras e funcionárias indígenas que deve ser respeitado.

**4º Política local:** na escola indígena pulsam as manifestações e as tensões políticas vividas pela comunidade. Ao contrário do que parece, essas manifestações são profundamente positivas, pois enriquecem e amadurecem o processo de gestão da comunidade, e igualmente, da gestão da escola. Mas isso implica também em considerar que existem oscilações no ritmo da comunidade escolar, pois **a escola torna-se o centro onde são discutidos os aspectos imanentes ao poder local.** Isso se reflete na adesão dos alunos às atividades escolares e na sua interação com o espaço escolar (ANTUNES, 2015, p.18-19, grifos meus).

O tema central do PPP é meio ambiente, que contempla os subtemas: *tekoa*, terra, ar, água e fogo, fauna e flora (ANTUNES, 2015). Percebo que estão contemplados no PPP aspectos centrais da cultura - em sua forma de viver e educar - e elementos presentes tanto nos mitos, quanto nas vivências diárias. Gonçalves (2015) considera que

Essa consonância entre as atividades da escola e as atividades de vida cultural na aldeia tem funcionado bem, satisfazendo tanto a parte dos professores e direção, tanto a comunidade em geral. Uma vez que as atividades da comunidade durante a semana estão conectadas às atividades da escola na aldeia, as crianças logo seguem a programação estabelecida para a sala de aula, assim como o dia a dia com as famílias. Nesses termos, as crianças, adolescentes, jovens e adultos participam das atividades escolares em turnos específicos e de acordo com sua idade, tempo e espaço (GONÇALVES, 2015, p. 25).

O funcionamento da escola, na organização de seus tempos e espaços, não tem regramentos rígidos, permitindo a presença das famílias e o convívio em sala de aula de crianças de diferentes faixas etárias, não somente pelo fato de serem aulas multisseriadas, como coloca Gonçalves (2015, p. 26):

Embora a escola estabeleça as atividades em turnos, muitas crianças não seguem especificamente o turno em que estão matriculados. Assim, por exemplo, os irmãos menores geralmente acompanham os irmãos maiores na escola pela manhã e vice-versa, mesmo que não estejam matriculados na escola, mas simplesmente porque participam das atividades, entre as quais, do lanche. (...) Trata-se de um acesso livre em ambiente escolar, precisamente como extensão de uma atividade educacional da aldeia para a escola. Em outros momentos, precisamente quando não estão em sala de aula, as crianças costumam acompanhar as mães quando estas vão vender artesanatos na cidade, nesse caso não vão à escola.

(...) Além disso, toda atividade escolar procura trabalhar de acordo com as questões culturais guarani, envolvendo nomes de animais, lugares, histórias, ao mesmo tempo em que ensina a escrever, ler em Língua Portuguesa pensando justamente no aluno que precisa ter uma formação tanto do ponto de vista e valores culturais, assim como para sua própria convivência com o contexto não indígena.

Outra forma de uso do espaço foi relatada pela orientadora pedagógica:

Kerexu falou também sobre o que está acontecendo agora na escola. Várias famílias estão com crianças indo pela primeira vez na escola, no primeiro ano. Nessas turmas, do 1º ao 3º ano, as aulas são só em Guarani. Ela dá aulas para o ensino médio, mas percebeu um movimento diferente na escola no início do ano. Via muitas famílias, principalmente mães, indo na aula das crianças pequenas. No primeiro dia, achou estranho ver várias mulheres ali na escola, mas no segundo dia foi verificar o que estava acontecendo. As mulheres ficavam dentro da sala de aula, ou olhando na janela, ou sentadas em cadeiras do lado de fora da sala. Percebeu que as mães participavam das aulas, das brincadeiras tradicionais na educação física, por exemplo, ajudavam o professor com as crianças. Eram crianças que, até aquele momento, estiveram sempre junto de suas mães (Diário de Campo, 02/06/2017).

Portanto, depois que foram resolvidas as questões relacionadas à gestão da escola, os Guarani esforçaram-se por legitimar seus modos próprios de educar, seus “processos próprios de aprendizagem”, como defende a CF/88. Essa é a forma de uso e apropriação do espaço que observei na Escola Itaty, o que me levou a considerar, comparando com outras escolas indígenas com desenho específico, que o desenho arquitetônico pode, sim, facilitar a apropriação espacial, tornando o espaço escolar um lugar onde acontece a educação (escolar e Guarani). Nas escolas observadas, a questão cultural estava presente no espaço escolar.

É importante considerar o que o professor Wherá Mirim destacou: isso não acontece em todas as comunidades Guarani, porque, em algumas,

a escola é somente uma obrigação. Mas na Tekoa Itaty, durante o período da pesquisa, observei e escutei a confirmação de que a escola era o centro da comunidade:

Falei que tinha percebido que eles usavam muito os espaços da escola, trazendo a cultura para as atividades escolares. Ele disse que isso acontece ali porque **a escola hoje é o centro da comunidade**, é onde acontecem as reuniões de lideranças, reuniões da comunidade, reuniões com outras entidades, também utilizam o espaço para festas, para confraternizações. (...). Em outras aldeias não é assim, ainda se vive muito do modo tradicional, por isso a escola não tem tanta importância, é mais uma obrigação. Wherá Mirim contou ainda que no início a escola não tinha muros, mas as famílias estavam ocupando a escola com muita intensidade, então a Secretaria (de Educação) decidiu murar a escola para ter um maior controle. Mas aos poucos o muro foi 'caindo'. Por isso ele se refere que a escola é o centro mesmo da comunidade, ficando a *Opy* em segundo plano. Em outras aldeias é na *Opy* que se reúnem as famílias, para fazerem o alimento, ficarem juntas no pátio. Na Tekoa Itaty essa função foi absorvida pela escola<sup>111</sup> e o alimento coletivo é preparado ali. Muitas vezes o alimento vem das casas das famílias, que é preparado ali, pela merendeira. (Conversa com Wherá Mirim. Diário de campo. Morro dos Cavalos, 08/11/2016).

Também conversei com os professores sobre os ambientes de aprendizagem, que são parte da escola, mas que também se estendem a outros lugares da aldeia. Observei que foram construídos pela comunidade alguns espaços que permitem utilizarem o fogo na escola, como uma cobertura de *bindó* e a *Opy Mirĩ*, uma Casa de Rezas demonstrativa – casa de cultura - construída como ampliação do espaço da escola, para possibilitar a educação Guarani. Mas as atividades educativas extrapolam os espaços escolares restritos pela arquitetura, utilizando outros lugares que também passam a ser parte dos ambientes escolares, como quando os alunos e professores foram na mata coletar material para a construção da *Opy Mirĩ*, ou quando se deslocaram até o Centro Multicultural Tataendy

---

<sup>111</sup> Importante destacar que durante o período da pesquisa, a Tekoa Itaty estava sem *Opy*.

Rupa para fazerem o plantio das roças (*kokue*) na época da primavera – *Ara Pyau*.

Sobre o uso da *Opy Mirĩ*, o professor Karai explicou que as salas de aula não são ambientes adequados para abordar alguns assuntos próprios da educação Guarani. Wherá Mirim disse que a inauguração da *Opy Mirĩ* foi um momento muito importante para a comunidade, porque aconteceu quando receberam os parentes de São Paulo para conversarem sobre os projetos político pedagógicos. Eles foram recepcionados na *Opy Mirĩ*, o que foi muito especial, pois o ambiente da escola não conseguiria contemplar o significado que teve aquele momento.

Esse encontro, ao ser relacionado com as colocações de autores como Ingold (2015) e Brighenti (2010), produziu em mim a seguinte reflexão: um evento escolar que reuniu educadores Guarani de Santa Catarina e de São Paulo, para conversarem sobre os projetos pedagógicos de suas escolas, indica a conexão entre aldeias distantes e o fortalecimento de suas redes, alinhando os fios desse tecido social. O movimento para o encontro demonstra uma intenção no percurso, na circulação de pessoas e saberes, que se renova vivenciando a mobilidade Guarani. Exemplifica os nós que os conectam em um território tão vasto, que criam pontes entre as ilhas desse arquipélago situado em mares revoltos. Em meio a retrocessos no reconhecimento de seus direitos, os Guarani seguem caminhando, como sempre fizeram. E o lugar próprio para celebrar esse encontro é a *Opy* – nesse caso, a *Opy Mirĩ* da escola, porque naquele momento não tinham outra *Opy* na aldeia.

Antunes (2015) realizou entrevistas com estudantes da escola e a *Opy Mirĩ* apareceu como um dos lugares preferidos<sup>112</sup>:

Do que você mais gosta na escola? Daniela respondeu: “eu gosto da casinha tipo *opy*’i que tem na escola onde vocês contam as histórias, gosto da comida, das frutas... eu só fico feliz, porque minha mãe sempre fala: ‘estudem bem, escutem quando os professores falam pra vocês’” (Aluna do 6º ano, Daniela Benite, nascida no Morro dos Cavalos, em 2000. ANTUNES, 2015, p.21).

O professor Karai<sup>113</sup> considera que nas aldeias do Morro dos Cavalos e M’Biguaçu estão duas escolas que podem ser modelo para outras escolas

<sup>112</sup> A *Opy Mirĩ* também apareceu nos desenhos dos estudantes da Escola Itaty, apresentados adiante, no item 5.4.

Guarani, em sua forma de funcionamento: “M’Biguaçu foi a primeira escola com PPP diferenciado. O prédio foi construído em 2003-2004, um pouco depois do Morro do Cavalos. A EIEF Wherá Tupã Poty Djá (M’Biguaçu) foi desenhada na arquitetura Guarani, no formato da mão”. Nessas duas escolas a comunidade escolar reuniu esforços para que a educação Guarani fosse integrada no espaço escolar e que as atividades realizadas fora desse espaço, nos lugares e situações mencionados acima, também fossem reconhecidos como atividades escolares (ANTUNES, 2015). Portanto, existem algumas semelhanças nos processos educativos dessas duas escolas. Um elemento que se destaca, ao visita-las, é a presença da *Opy Mirĩ* (uma casa de rezas destinada ao uso escolar) junto da escola (figuras 59 e 60). Esse espaço, descrito por meus interlocutores como *Opy* demonstrativa, ou espaço cultural, é onde acontecem as conversas iniciais pela manhã, junto ao fogo, com *petyngua* e chimarrão, quando podem ser contados sonhos e preparado o espírito para o aprendizado. O professor Kuaray, da Escola Itaty, explicou que podem ser ministradas aulas práticas, com canto, dança ou roda de conversa, mas depende de cada professor. Também pode ser usada para receberem conselhos dos *xeramõi*.

Figura 59 e Figura 60: *Opy Mirĩ* junto à EIEF Wherá Tupã Poty Djá, em M’Biguaçu e antiga *Opy Mirĩ* junto à EIEF Itaty, no Morro dos Cavalos.



Fontes: Nauíra Zanardo Zanin (2016) e CONEXÃO ITATY (2016).

Essas construções são apropriações que adequam os espaços projetados para a arquitetura escolar, possibilitando outras vivências e formas de interação fundamentais para o aprendizado. A *Opy Mirĩ* da EIEF Wherá Tupã Poty Djá, da aldeia M’Biguaçu impressionou muito a arquiteta da SED que acompanhou o processo e execução da escola. Ela relatou na entrevista suas impressões ao visitar a escola pronta:

<sup>113</sup> Conversa com professor Karai, na Tekoa Itaty, Caderno de Anotações, em 23/01/2017.

Olha se eu tiver a oportunidade de relatar, eu uma vez fui numa, inclusive, essa outra escola que nós construímos em ... a contratação da escola foi em 2002 e acho que a conclusão em 2003. É uma escola que deu bastante trabalho, sabe, nós tentamos fazer uma escola com uma identificação e tal, e que foi minimamente conseguido, mas eu acho que **mais pelo hábito deles** que pela própria concepção, porque a escola é uma escola de concreto, dentro do mato, que é a escola Wherá Tupã Poty Djá. Eu fui visitar aquela escola um dia, porque assim, eu conheço pouco as escolas, tá, principalmente as que eu ajudei a construir, eu conheço pouco. Mas essa escola, eu fui visitar ela um dia e eu fiquei surpresa, com o tipo de uso que eles fazem daqueles espaços. Os espaços administrativos estão isolados. Ficam lá, de porta fechada, ninguém circula lá. Os espaços de pátio e os espaços de sala e de vivência, eles são muito utilizados, são muito frequentados, então eles ficam nos fundos, toda atividade está ali. E eles curiosamente construíram uma choupana para o fogo de chão [uma Casa de Rezas]. Olha eu entrei naquela casa, é tudo muito simples, a gente fica apavorado, né, não existe acomodação. Diz que aquele fogo não apaga, né, está sempre uma brasa ali. A gente fica acororado ali... eu senti assim, **outra busca, sabe, não é o que o estado leva**, é o que... a apropriação, é uma apropriação diferente, não é uma apropriação, vamos dizer, convencional, de um índio sentado atrás do outro. O laboratório deles é uma riqueza, tudo do mato. Eles trazem coisas, acho que tem o ensino médio, profissionalizante em meio ambiente. Você precisa ver como ali tem pesquisa, tem curiosidade, tem observação, tem tudo ali. Mas naquela vivência deles, aquela vivência fechada no grupo, eles são muito interativos em termos de comunidade. E eu fiquei muito surpresa com a instalação dessa... uma choupana, (...) muito improvisada<sup>114</sup>, mas ali eles começavam e terminavam os dias... muito curioso isso. E essa escola é uma escola que eu

---

<sup>114</sup> Em muitas descrições das construções Guarani encontram-se termos depreciativos, como “choça miserável” (CLASTRES, 1993), denotando a aparente simplicidade e “impermanência” dessas construções, que, como explicitam Malnar e Vodvarka (2013), chocava os não indígenas. Como vemos na fala da entrevistada, essa impressão ainda permanece, mesmo que já sejam conhecidos significados simbólicos que traduzem a ética, a estética e a utilidade dessas construções, justificando sua continuidade (ZANIN, 2006).

ajudei a construir também (Assessora técnica em arquitetura da SED, em entrevista realizada em 21/02/2017, grifos sublinhados pela intensidade na fala, grifo meu em negrito).

Com essa colocação, gostaria de ressaltar como tenho observado e compreendido a apropriação do espaço escolar em comunidades que escolheram inserir a cultura na educação escolar, fazendo da escola um centro para a comunidade, como é o caso da Escola Itaty. Considero que a apropriação, como bem colocou a arquiteta, se expressa de outra forma além daquela esperada no espaço escolar, dada pela configuração interna das salas de aula ou pelo uso (efêmero) que fazem dos espaços externos. Compreendo que nessas comunidades, onde a escola é como uma ‘embaixada’, os espaços das salas de aula não possibilitam aprendizados específicos e são complementados, a partir de seus próprios meios, com espaços autoconstruídos, localizados nas margens da escola, ou até mesmo fora de seus muros, onde podem ter mais liberdade, como acontece na Escola Itaty. Nessa escola, além da *Opy Mirĩ* existe outro espaço coberto (*apyi, ramada*) construído pelos professores e estudantes para sentarem junto ao fogo e prepararem alimentos tradicionais, utilizado na Semana Cultural para receber visitantes não indígenas:

Figura 61 e Figura 62: *Ramada* para o fogo, em 2016, coberto com *pin dó* e Karandá; e em 2017, coberto com capim Santa Fé.



Fotos: Nauira Zanardo Zanin.

Ao construírem a *Opy Mirĩ*, a *Opy'i* da aldeia e a *ramada*, estão sendo vivenciados processos de aprendizado que integram a educação Guarani. A professora Kerexu relatou sua infância, em uma aldeia guarani no interior de Santa Catarina, onde precisavam periodicamente reconstruir a cobertura das moradias e da *Opy*, que eram em taquara mansa batida (*takua oje kava e'kue*). Ela recorda, com o corpo, massageando seus punhos, a intensidade do esforço repetitivo, necessário para concluir a construção. Durante a etapa de campo, presenciei a reconstrução da *Opy*

*Mirĩ* da Escola *Itaty* e participei tentando contribuir nessa tarefa de bater, amassar e dobrar bambu para fazer as telhas da cobertura. Nesse caso foi utilizado bambu, porque as taquaireiras, que normalmente são utilizadas com essa finalidade, estão em período de seca, como expliquei na Introdução. Porém, o bambu, como os Guarani chamam a espécie utilizada, é mais duro e mais verde, sendo mais difícil de executar e apresentando menor durabilidade. Registrei minha experiência ao participar desse processo de aprendizagem Guarani:

Apoiei minhas coisas no muro e me coloquei em posição de ajudar. Um menino, filho da professora Kerexu, perguntou se eu queria ajudar. Perguntei se podia, ele disse que sim. Então comecei a fazer o que estavam fazendo, batendo nos nós da taquara (bambu) para quebrá-los e assim conseguir abrir a taquara em uma folha e dobrá-la do avesso. A primeira que fiz, ficou com a dobradura torta e a professora Jaxuka riu e falou algo em Guarani que me lembrou como chamavam os bêbados em São Miguel. Confirmei, que tinha ficado torto. As próximas dobrei com mais cuidado, e consegui deixar bem certinhas. Mas logo fiquei bem cansada. As taquaras eram duras, minhas mãos doíam, também os braços, as costas, as pernas... Em alguns momentos os professores Jaxuka ou Kuaray vieram me ajudar, dando orientações. Kuaray disse que precisava bater bem forte. Ele fez aquilo com tanta facilidade! Eu já estava cansada e doída demais, não conseguia colocar aquela força no braço, bater com aquele impacto. Estava usando um anel e acabei machucando o dedo. Enfim, fiz umas cinco telhas... depois percebi que as equipes haviam trocado, outras crianças estavam batendo as taquaras, bem felizes, como se nada fosse. Os professores sentaram para descansar e os outros foram buscar mais materiais, mais taquara. Então parei e sentei um pouco também (Diário de Campo, Escola *Itaty*, 29 de agosto de 2016).

Realmente senti com todo o corpo a atividade de amassar e dobrar taquaras, mas durante o processo, também percebi que tinha tempo para pensar, que a repetição levava à divagação, e recordo o que ouvi dos Mbyá no Rio Grande do Sul, que falavam que os trabalhos manuais, como fazer bichinhos de taquara, eram uma espécie de meditação, de conexão com Nhanderu (ZANIN, 2006). O professor Wherá Mirim falou sobre a

importância dos jovens terem momentos de introspecção com parte da educação:

Falei sobre a confecção do artesanato como uma forma de meditação, de conexão espiritual. Ele confirmou e falou que na adolescência os meninos ficam agitados, então os pais dão tarefas manuais para fazerem, como esculpir os bichinhos de madeira, porque então ficam concentrados para fazer aquilo e se acalmam. Falou também sobre o resguardo das meninas quando iniciam o ciclo menstrual. Elas cortam o cabelo e ficam somente em casa, e nesse período confeccionam muito artesanato, muitos colares e pulseiras para se adornarem quando saírem do resguardo. Antigamente ou tradicionalmente, elas se enfeitavam para encontrarem um marido. Hoje algumas jovens já não querem casar tão cedo. Perguntei quanto tempo durava o resguardo e ele disse que depende da idade da menina, se fosse muito novinha, durava mais (entre duas semanas e dois meses). Ele ainda comentou que antigamente não tinha tanto artesanato na aldeia, que os cestos eram feitos pelas avozinhas, mas para serem usados na casa. Então as meninas ficavam aprendendo a fazer, mas não eram feitos muitos cestos. Hoje se produzem muitos cestos sempre, que é para comercializarem (Conversa com Wherá Mirim, na Escola Itaty, Diário de Campo, 08/11/2016).

Na semana seguinte à minha experiência ajudando na construção da *Opy Mirĩ*, ao conversar com o professor Karai<sup>115</sup>, contei sobre a dificuldade que senti para bater a taquara. Ele comentou que se fosse a taquara mansa seria mais fácil, mas que aquele ali era bambu, então era muito grosso. O ideal era usarem os mais fininhos, mais jovens, que não eram tão grossos e duros. Nesse dia conversamos sobre as vantagens de utilizar diferentes materiais para cobertura, como a taquara mansa, o bambu, a folha de guaricana e a folha de *karanda*.

Fomos caminhando um pouco mais pelo caminho principal da escola. Então perguntei para Karai sobre a durabilidade das coberturas. Ele disse que a guaricana durava uns 2 anos. Então

---

<sup>115</sup> Conversa com o professor Karai, na Tekoa Itaty, Diário de Campo, 05/10/2016.

concluí que era bem melhor fazer em taquara, pois durava até uns 10 anos, (não é?), tentando confirmar o que tinha aprendido durante a dissertação. Ele disse que sim, que taquara durava mais. Então perguntei do *pindó*, ele falou uns quatro, cinco anos. Então lembrei que tinham me dito cinco anos. Ele confirmou, e explicou que a durabilidade estava relacionada com o mito de criação da terra, pois quando Nhanderu criou a terra, colocou cinco palmeiras para sustentá-la, uma em cada direção (das moradas das divindades) e uma no centro. Por isso o *pindó* estava relacionado com cinco. Já a taquara, estava relacionada com dez, porque em Guarani, o símbolo que significa dez são dois riscos horizontais, como a taquara cortada. Também tem a ver com os cinco dedos de uma mão e os dez dedos das duas juntas. Ele falou sobre etnomatemática, então fiquei bem curiosa para entender melhor tudo aquilo.

Dessa conversa, o que menos interessa, na verdade são os aspectos construtivos, pois fica claramente exemplificado que os conhecimentos prático e teórico estão relacionados com os mitos, de uma forma muito integrada, fusionada. A própria compreensão matemática vincula-se a um conhecimento prático de elementos presentes em seu território e nas histórias contadas de geração em geração. Então a construção da *Opy Mirĩ* integra muitas possibilidades educativas de forma prática e intensiva: são repassados conhecimentos matemáticos (matemática básica e geometria), ambientais (espécies vegetais, microclimas), geográficos (conhecimento do território), históricos (história da aldeia, dos lugares, das pessoas), artísticos (composição, harmonia, texturas), físico e químico (estrutura, propriedades dos materiais, resistência, composição), apenas para citar algumas possibilidades. É importante ressaltar que os professores Guarani estão muito conscientes dessa integração disciplinar e manifestaram-na em suas páginas do Facebook, acompanhadas de fotografias da execução da *Opy Mirĩ*.

Figura 63: *Opy Mirĩ* sendo reconstruída junto à Escola Itaty, em agosto de 2016.



Foto: Nauíra Zanardo Zanin

No *blog* da Tekoa Itaty, os Guarani fizeram uma publicação sobre a construção da *Opy Mirĩ*, explicando sua importância para o aprendizado:

**Escola e a OPY MIRĨ:** Na *Opy Mirĩ* praticamos as atividades que as crianças deixaram de praticar no momento que a escola entrou na *Tekoa*, pois é nesse espaço que aprendemos tudo sobre a nossa história, o respeito com todos os seres vivos, o entendimento da função de nomes de cada pessoa, o respeito por si mesmo, reverenciamos as divindades: *Nhamandu, Tupã, Nhanderu Tenonde, Nhanderu Karai e Nhanderu Jakaira*. Também, nessa reverencia conseguimos nos situar dos acontecimentos que acontece em cada tempo, quando compreendemos o que significa *Ara Pyau, Ara Yma, Ara Guyje, Ara Mbyte*.

**Processo de aprendizagem se dá:** Através dos *Xeramõi kuery*, que são os velhos sábios, com a oralidade seguida da pratica, quem vai dizer que aprendeu, será a pessoa que está sendo ensinado, é uma auto avaliação como pessoa. (CONEXÃOITATY, 2016)

O professor Wherá Mirim destacou a importância da espiritualidade para os Guarani, e como todas as etapas da vida estão ligadas à espiritualidade. Falou que a educação Guarani tem consideração pela personalidade de cada criança:

Falou que a educação, desde que a criança nasce, é voltada para o autoconhecimento, para conhecer a si mesmo e a própria personalidade. Para saber como lidar com suas próprias emoções e reações diante das atitudes das outras pessoas. Continuou falando sobre o comportamento, que está relacionado à época do ano em que a pessoa nasce. Isso pode dizer que ela vai ser 'pavio curto', como se diz, e que geralmente essas pessoas procuram se controlar muito, então aparentam serem as mais calmas, mais quietas, mas na verdade estão se controlando. Porque quando explodem brigam mesmo e podem não falar mais com quem discutiram por muito tempo. Enquanto que outros podem ser mais faladores, aparentam ser brigões, mas não guardam rancor, já relevam mais facilmente os desentendimentos. Falou que essas características já são conhecidas antes da pessoa nascer, pois está relacionado com a época do nascimento (*Ará Pyau, Ará Yma*). Se nascer na primavera, ou se nascer no inverno.

Perguntei então sobre os nomes, Karaí, Verá<sup>116</sup>, Kuaray, se isso também tinha relação com a personalidade. Ele disse que sim, mas que um Karaí podia ser pavio curto ou mais tranquilo, por exemplo. Então começou a explicar como os nomes definiam a personalidade. Falou que o nome dele era Wherá, que queria dizer raio, e que estava relacionado com a ação prática, com o fazer, enquanto que Karaí era mais estratégico, planejador, pensador. Por isso os Karaí geralmente eram boas lideranças, mas que precisam dos Verá para executarem as ações práticas. Disse que quem tem só o nome Karaí, ou Verá, é uma liderança forte. Ele tem o nome Wherá Mirim, então quer dizer que ele vai seguir os Verá. Quem é Karaí Mirim vai seguir os Karaí. Perguntei sobre os Kuaray, ele falou que eram pessoas que cuidam, cuidam os outros, a comunidade, fazem tudo com muita atenção, com cuidado, buscando a perfeição em tudo o que

---

<sup>116</sup> Observei que os Guarani utilizam diferentes formas de escrever esse nome: Verá, Vherá, Werá e Wherá.

fazem. Geralmente são pessoas mais tranquilas, mais introspectivas, também são boas lideranças, porque pensam muito na comunidade. Falei que talvez ele pudesse me falar mais sobre isso, pois durante a pesquisa da dissertação me contaram que os melhores construtores eram os Karaí, que eram mais habilidosos para fazerem a *Opy*, por exemplo. Ele falou que os Karaí tem uma conexão mais forte com os Nhanderu, que conversam com eles e por isso podem dizer como deve ser feito. Os Verá vão ajudar, vão fazer do jeito que o Karaí disse, pois ele tem essa conexão (Conversa com Wherá Mirim, Escola Itaty, 08/11/2016).

Em minha primeira conversa com a professora Kerexu sobre a pesquisa, ao se apresentar, falou de suas atividades na escola, que depois pude relacionar com o que o professor Wherá Mirim tinha falado. Kerexu é um nome de quem vem da morada de Tupã Ru Ete, assim como Wherá:

Ela falou que trabalha com a escola, organizando as atividades, como essa da construção da *Opy*. Falou que a *Opy* é muito importante para o aprendizado do modo de vida Mbyá, que a educação indígena precisa da *Opy* para acontecer. Falou que no nível de baixo eles também tem um espaço coberto, onde fazem fogo de chão e apresentações. Ela **falou que gosta mais da prática, do fazer, que não gosta muito de ficar planejando o projeto, mas gosta de já ir resolvendo**. Falou que ela organizou toda logística para conseguir os materiais e a alimentação para a construção da *Opy Mirĩ* (Conversa com a professora Kerexu na Escola Itaty, Diário de Campo, 22/08/2016).

A *Opy Mirĩ* possibilita que a educação Guarani aconteça no dia-a-dia da escola. Sua proximidade com a arquitetura escolar facilita que as atividades sejam consideradas escolares. Porém, como ressalta Helena Alpini Rosa<sup>117</sup>, a localização da *Opy Mirĩ*, fora dos limites da escola (do outro lado do muro), também está relacionada à intermediação de conflitos, pois fora dos muros da escola, não há 'regras' para o uso do *petyngua* e do fogo, por exemplo. Outro mediador de conflitos destacado pela pesquisadora é o próprio PPP.

---

<sup>117</sup> No Seminário do grupo NAUI/UFSC, realizado em 06/04/2017.

As construções feitas pelos Guarani junto às escolas formais, como a *Opy Mirĩ* e o coberto (*ramada, apyi*) na Escola Itaty, também podem ser compreendidas como "ambientes intersticiais" ou "entrelugares", como explicam Brand e Calderoni (2012, p.149-150):

Nestes momentos criam-se no espaço escolar indígena “ambientes intersticiais” ou “entrelugares” que, segundo Bhabha (2003), permitem transpor as narrativas de subjetividades originárias e focalizar os momentos de articulação das diferenças culturais. Os “entrelugares” concebidos por Bhabha (2003, p. 20-21) propiciam o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular e coletiva – que dão início a novos signos de identidade e lugares inovadores de contestação e colaboração, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É nesses “entrelugares” que, apesar da “deterioração” e dos problemas acima apontados, vazam constantemente o “espírito” e as relações de reciprocidade que seguem orientando a vida indígena em territórios reduzidos e espaços tensionados por outras lógicas e os processos relacionados à produção e ressignificação de seus saberes/conhecimentos.

Então, com relação às construções realizadas pelos Guarani junto à escola, como a *Opy Mirĩ* e a *ramada* (espaço coberto para o fogo de chão), percebo que são formas de adaptar a arquitetura escolar para servir mais adequadamente aos seus interesses educativos. Analisando esse contexto a partir das colocações de Rapoport (1983), compreendo que esses ‘anexos’ (ou ampliações) por eles construídos refletem uma síntese criativa, que adiciona elementos centrais da cultura, que seriam inadequados em sala de aula, como o fogo sagrado (figura 64 e 65) e o *petyngua*, em novos espaços que passam a ser considerados escolares. Outra forma de realizar a síntese criativa na educação escolar é expandindo os lugares de aprendizagem para fora dos limites da escola, como será apresentado no item 5.4.

Figura 64 e Figura 65: resquícios de uso do fogo no espaço coberto (*ramada*) e fogo aceso nesse mesmo lugar durante a Semana Cultural.



Fotos: Nauira Zanardo Zanin.

Os ambientes podem ser considerados adequados na medida em que sejam apoiadores (acolhedores, favoráveis) para as pessoas que vivem neles (RAPOPORT, 1983). A Escola Itaty parece fazer isso, pois os professores relataram que ela é o centro da comunidade. Mas também explicaram os fatores que levaram a isso, toda a dependência gerada em torno da escola, pelo provimento de empregos, de alimentação e da rotina escolar marcando o ritmo do cotidiano.

Rapoport (1983) esclarece que os estudos sobre as relações das pessoas com o ambiente estão relacionados ao efeito dos ambientes nas pessoas (mesmo que os ambientes não sejam determinantes, eles têm efeitos nas pessoas). Por isso, ao analisar um ambiente buscando verificar se ele é favorável para as pessoas, é interessante questionar o que, pelo que e como está sendo apoiado. Na maioria das vezes são as estruturas sociais que estão sendo apoiadas, como redes de parentesco, língua, rituais, hábitos alimentares, atividades, entre outros. Tais estruturas geralmente são apoiadas por vários elementos físicos e lugares em diferentes escalas. Ao analisar a Escola Itaty e a aldeia, percebo que as estruturas sociais são apoiadas pelo PPP, pelo planejamento dos professores, pelo calendário escolar. Para além da escola, percebo o acolhimento das atividades escolares em todo o território, vinculadas às necessidades da comunidade, e então surgem outros ambientes apoiadores, como a *Opy*, as roças, as matas, as antigas aldeias, as aldeias vizinhas, o centro da cidade, outras instituições (universidades, escolas, departamentos do governo, etc.).

Rapoport (1983) considera que alguns aspectos da cultura são mais importantes que sejam apoiados do que outros, uma vez que não é possível lidar com todos. Ao observar e analisar os usos e a apropriação da escola pelos Guarani, os aspectos mais importantes presentes talvez sejam: o fogo sagrado (relacionado com compartilhar os sonhos, fumar o

*petyngua*, tomar o mate); a *Opy* (onde essas ações acontecem); a produção do alimento (roças); o lugar da alimentação (comer juntos, compartilhar); e a mata. A escola, como o centro da comunidade, reflete o convívio cotidiano entre as pessoas, compartilhando o *nhandereko*.

É interessante refletir sobre o que relatou Kerexu, orientadora da escola Itaty: o nível principal da escola, onde está o refeitório e o pátio, configura um caminho utilizado não somente para acessar as salas de aula, mas também para conectar os núcleos de moradias. Ela explica com naturalidade a presença de pessoas na escola, pois faz parte de seus percursos diários. Mesmo tendo sido cercada por muros (figura 66), os frequentes movimentos das pessoas em seus fluxos, fizeram como a água, que insiste em seu curso natural, e romperam, literalmente, o muro que os limitava:

Kerexu começou a comentar sobre o muro da escola, que está com partes desmanchadas. Disse que primeiro não tinha nada cercando a escola, mas precisaram cercar por causa dos cachorros, principalmente nos horários do lanche. Então cercaram com tela, o que funcionou bem, pois ainda tinham visibilidade de tudo o que acontecia em volta da escola. Mas com a chuva, começou a entrar enxurradas pelo barranco dos fundos, então resolveram fazer um muro mais fechado. A solução encontrada foi fazer a parte de baixo com blocos de concreto e a parte de cima com uma trama fechada de taquara. O problema dessa solução (que funcionou para desviar a água) foi a falta de visibilidade para o exterior da escola. Então, a cada vez que passava alguém carregando uma sacola ou uma caixa na cabeça, as crianças saíam da sala de aula, de curiosas que são, para ver quem era e o que estava acontecendo na aldeia. Houve uma discussão sobre isso, e as crianças argumentaram que fazia parte da cultura saber o que estava acontecendo, ficar olhando as pessoas se deslocando, cuidando quem chegava. Com isso, decidiram retirar o tramado de taquara.

Mas, ainda assim, observaram, com o uso da escola, que outras mudanças eram necessárias nas delimitações definidas por aquele muro baixo que ficou. Perceberam que o acesso principal praticamente não era usado, pois todos passavam por cima do muro para entrar na escola. Inclusive o caminhão da merenda, descarregava no nível intermediário da escola, onde está a direção e o refeitório. Eunice falou que esse nível era um

caminho, muito utilizado, e que do outro lado da escola, onde também fizeram um muro, causou muitos transtornos e descontentamentos. Então decidiram desmanchar o muro nesses pontos, para que o antigo percurso pudesse continuar, passando por dentro da escola, justamente em seu nível principal, onde acaba havendo maior encontro de pessoas e assim, maior vitalidade. Já observei muitas pessoas sentadas nas escadas e canteiros que configuram o desnível com a sala de aula que fica em frente ao refeitório. Inclusive foi ali que Eunice me convidou a sentar para conversarmos, aproveitando o sol daquela linda tarde de inverno (Conversa com professora Kerexu na Escola Itaty, Diário de Campo, 22/08/2016).

Figura 66: Escola delimitada com muro, alambrado e cerca de bambu.



Fonte: Facebook de Kuaray Mirim Mirim

Assim como Kerexu, o professor Papa<sup>118</sup> contou sobre a época de construção da escola, lembrando que um curso d'água cruzava o lugar onde hoje está a escola, formando um buraco e uma área de banhado. Parecia impossível construir algo ali, devido à declividade do terreno, que

<sup>118</sup> Conversa com professor Papa na Tekoa Itaty, Diário de Campo, 01/09/2016.

acabou sendo modificado com terraplenagem, contenções e aterros. Mas isso não impediu a água de continuar entrando na escola em dias de chuva intensa. Por isso o muro foi construído (figura 66), mas além de direcionar a água para o caminho que circunda externamente a escola, também serviu para delimitar o espaço da escola e controlar o uso intenso que a comunidade fazia da mesma. Essa delimitação incomodou muito as pessoas, que com o passar do tempo foram derrubando os muros para poderem passar e ingressar no espaço da escola. Com esses relatos percebo que, desde sua construção, a Escola Itaty adquiriu um sentido de lugar, (re)configurando um caminho, mas também ambientes de permanência e convívio.

Ao analisar o projeto arquitetônico da Escola Itaty, constato que foram deixados muitos espaços livres, o que me faz refletir sobre o que alerta Hertzberger (1996): a necessidade de não somente criar espaços, mas deixar espaços, que possam ser apropriados pelas pessoas. Volto-me então àquele ambiente de sala de aula inicial, com as carteiras fixas no chão, apresentado na figura 16, que abre o Capítulo 2. Como foram recriados esses espaços pelos Guarani, depois de se apropriarem da escola? É possível imaginar que com muita liberdade e fluidez. Hoje existem mesas de tamanho médio, onde as crianças podem sentar-se em grupos pequenos ou grandes, ao reunirem as mesas. Também podem criar linhas com as mesas e sentarem-se lado a lado para verem o professor. Geralmente o centro das salas fica livre e a mobília encontra-se nas bordas, mais próxima às paredes e às janelas. Em nenhum momento observei uma sala com uma organização geométrica do mobiliário, qualquer que fosse. A mobília também é muito diversificada, com muitos formatos de mesas e modelos de cadeiras:

Figura 67 e Figura 68: Configuração do mobiliário das salas de aula.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Além disso, como já foi dito, as crianças de diferentes idades, diferentes salas, professores e turnos, encontram-se no espaço escolar,

mesmo que não estejam em aula. Muitas vezes, correndo, brincando, escalando, observando pequenas coisas no chão, comendo, ou, ainda, jogando (vôlei, peão, futebol) ou vendo vídeos juntas em algum celular (geralmente junto de um professor). E rindo. E cercados por cachorros, de vários tamanhos e cores de pelagem. As crianças divertem-se na escola, aliviando, com seus sorrisos e seus movimentos, as dificuldades do dia-a-dia da comunidade.

No início de minhas observações, foi difícil identificar, por exemplo, quando o jogo de vôlei era uma brincadeira, um passatempo, ou era aula, por que os professores (jovens) divertiam-se com as crianças e os jovens. A rede para jogar vôlei fica permanentemente instalada entre as grades da janela de uma sala de aula e o peitoril do acesso de outra sala. Essa área de acesso, que é elevada com relação ao piso onde o jogo de vôlei acontece, funciona como uma arquibancada. As crianças trazem as cadeiras giratórias da sala de aula para aquela pequena varanda e apoiam-se no peitoril para assistirem ao jogo (figuras 69 e 70). A escada que leva ao depósito de alimentos e à caixa d'água também é utilizada como arquibancada. Na figura 69 outra turma estava construindo a *Opy Mirĩ*, do outro lado do muro da escola. O mais interessante é que, apesar de eu ter estado em diferentes momentos na escola, parecia que o jogo de vôlei estava sempre movimentando o lugar. Com exceção nos dias de luto.

Figura 69 e Figura 70: Jogo de vôlei com arquibancada.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Figura 71: Jogo de vôlei visto da arquibancada.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Durante o período de campo, eu soube que a comunidade sofreu a perda de cinco pessoas que viviam ali ou nas redondezas, como a diretora da escola, Ana Maria Cristina (que morava na Praia da Pinheira) e o *xeramõi* Seu Augusto (que morava em Massiambu). Certo dia, cheguei na escola pela manhã, no dia em que um *xeramõi* da Tekoa Itaty tinha falecido. Só os adultos movimentavam-se por ali, tentando articularem o necessário para receberem os parentes e realizarem o velório. A escola estava quieta. Meses depois, ao conversar sobre o período de luto também ser um aprendizado, a professora Jaxuka falou que, nesses momentos, as crianças aprendem a ficarem quietinhas, em silêncio, aprendem a respeitar e a não saírem à noite.

Em oposição a essas situações, a Semana Cultural da Escola Itaty<sup>119</sup> é um momento de grande troca intercultural, com muito movimento na escola: é quando a comunidade faz uma festa para receber visitantes não indígenas e mostrar alguns aspectos da cultura. São realizadas cerimônias de abertura e encerramento, com rezas, cantos, alimentos tradicionais, fogo, entre outros elementos. Outras atividades propostas são oficinas,

<sup>119</sup> Para saber mais sobre esse evento, sugiro o vídeo produzido pela TV Vento Sul, “Brincadeiras Infantis na Aldeia Indígena Morro dos Cavalos” (<https://www.youtube.com/watch?v=8-syZqalCWA>); e os vídeos produzidos pelo Conexão Itaty “Semana Cultural”, no canal Tekoa Itaty, disponíveis no Youtube.

oferecidas pelos professores da escola, como contação de histórias junto ao fogo, no espaço coberto, confecção de artesanato e artefatos, jogos indígenas, brincadeiras infantis, danças tradicionais, como do *tangará* (pássaro colorido que canta e dança ao amanhecer) e do *xondaro* (guerreiro), acompanhadas por apresentações musicais do coral, entre outros. Também são expostos e vendidos artesanatos, tanto dentro das salas de aula como no espaço coberto do refeitório e em mesas distribuídas pelo pátio. Os jogos são realizados no campo de futebol da aldeia, do outro lado da rodovia. É uma grande festa, na qual os espaços físicos da escola recebem um uso dinâmico e intenso. Em abril de 2017 tive a oportunidade de participar de alguns dias desse evento:

Figura 72 e Figura 73: Uso dos espaços abertos para danças e brincadeiras durante a Semana Cultural da Escola Itaty, em 2017.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Figura 74 e Figura 75: Venda de artesanato na escola e jogos no campo de futebol durante a Semana Cultural da Escola Itaty 2017.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

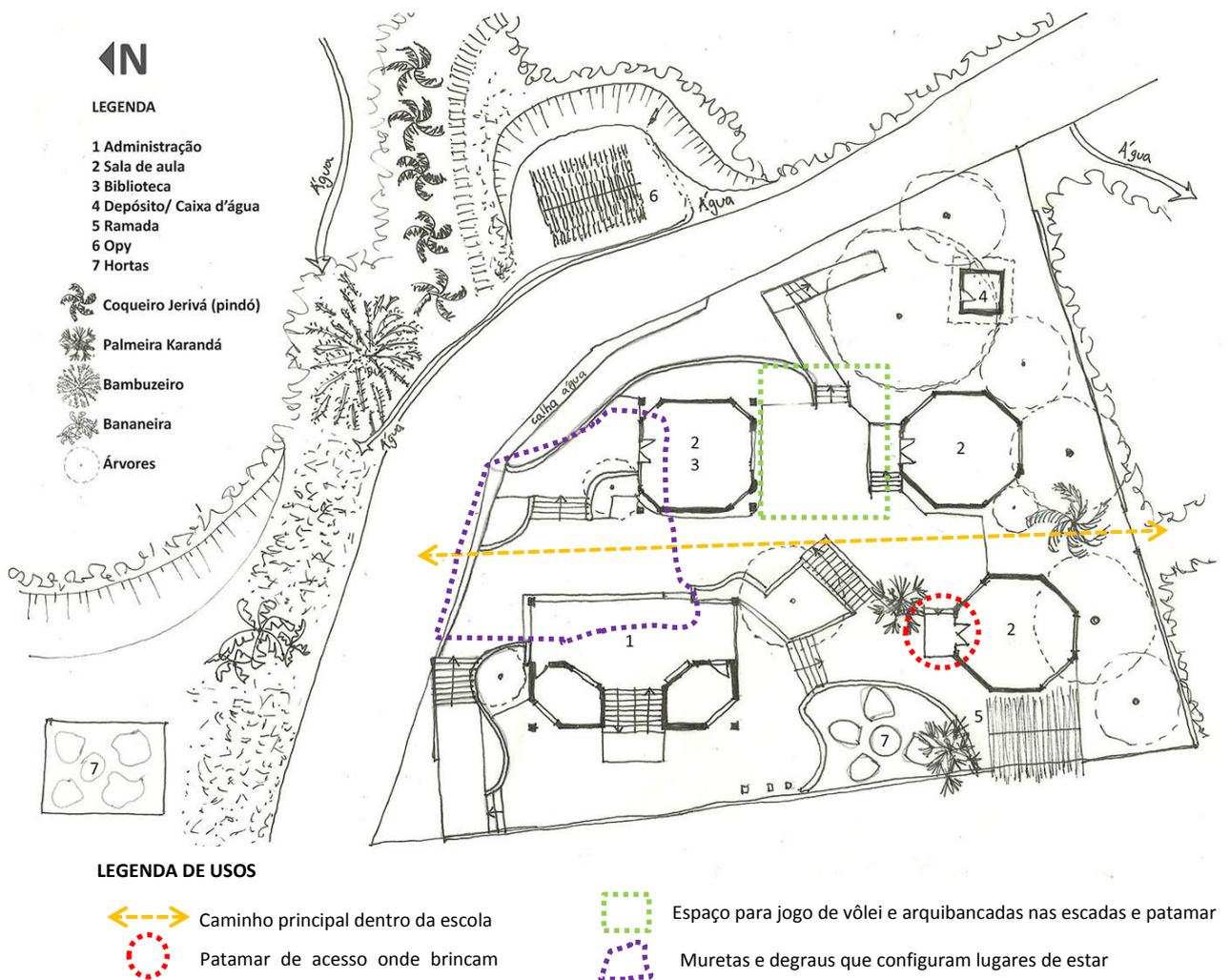
O desenho abaixo é um croqui atualizado da implantação da escola e seu entorno imediato, incluindo alguns lugares de aprendizagem que ficam fora dos limites estabelecidos para o terreno da escola, como a *Opy Mirĩ* e uma horta. Representei também a vegetação presente, especialmente as árvores e palmeiras, tentando identificar elementos simbólicos e/ou utilizados no aprendizado e nas construções realizadas

junto à escola. Ao lado da *Opy Mirĩ* existe uma linha de coqueiros, que foram plantados por eles. Esse caminho, que configura uma escada esculpida na terra e limitada por tronquinhos roliços, conduzia à antiga *Opy*. Representei também os caminhos das águas. Há uma pequena linha d'água que brota do talude ao lado da *Opy Mirĩ* e vai sendo conduzida para o bambuzal. Na escola também existe uma calha, para direcionar a água pela borda interna do muro. Na figura 76 procurei representar os lugares utilizados pela comunidade escolar.

No bloco identificado como Administração, encontram-se a secretaria, o refeitório e a cozinha (no piso superior), os sanitários e a sala de informática (no piso inferior). O refeitório é uma grande varanda aberta, onde cruza o vento, pois a escada não é fechada. Ali há um bebedouro. A sala de aula onde fica a biblioteca, foi construída inicialmente para ser uma sala de artes. É onde geralmente acontecem reuniões da comunidade com agentes do governo (FUNAI, SED, DNIT, entre outros). O atendimento médico também é realizado na escola, em uma sala de aula, no refeitório, ou no piso inferior.



Figura 76: Implantação da Escola Itaty e entorno imediato (sem escala).



Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto arquitetônico.



Observei muitos sinais de apropriação por meio de símbolos colocados nas paredes da escola (figura 77 e 78), de forma mais ou menos permanente, como a decoração das paredes de acesso da secretaria e da cantina, cartazes com o nome das turmas, pichações de protesto, pinturas murais com tintas naturais (*Opy*, *pindó*, tatu, grafismos), entre outros. Essas imagens revelam a personalização “resultante da conduta territorial de um sujeito ou um coletivo enquanto ocupam, defendem e experimentam um forte sentido de identificação e pertencimento com um espaço” (BROWER apud POL, 1996, p.16).

Figura 77 e Figura 78: Sinais de apropriação nas paredes da Escola Itaty.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Outro sinal de apropriação no ambiente externo é a presença de vegetação simbólica, como o *pindó* (Coqueiro Jerivá - *Syagrus romanzoffiana*), o *capi'i* (Lágrima de Nossa Senhora - *Coix lacryma-jobi*) e o *avaxi* (milho guarani; crioulo). O *pindó* remete ao mito de criação da Primeira Terra, é utilizado para cobrir as construções e os frutos são comestíveis, entre outros usos. Existe um exemplar no acesso da escola para um dos núcleos familiares e vários outros foram plantados alinhados na lateral da atual *Opy Mĩĩ*. O *capi'i* tem uso medicinal, mas é principalmente utilizado para a confecção de colares. Toda parte mais úmida do terreno que margeia a escola é recoberta por esse capim. O milho foi observado em uma das hortas da escola, dentro dos canteiros delimitados pelas muretas de pedra (figuras 79 a 81).

Figura 79, Figura 80 e Figura 81: Vegetação simbólica presente na escola.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Com relação ao uso dos ambientes abertos, as pessoas gostam muito de sentar nas escadas e muretas que se voltam para o caminho principal. Ficam muito próximas umas às outras, conversando ou fumando *petyngua* ao sol. Esses lugares também podem ser usados durante as refeições. Até mesmo o muro, que agora só tem algumas carreiras de blocos de concreto, é utilizado para sentar. Ao sentarem-se nas muretas, no muro e no degrau do refeitório, as pessoas configuram uma sala de estar, pois conseguem ver umas às outras (figuras 82, 83 e 84). Mesas também podem ser dispostas no caminho principal e utilizadas para sentar. Mas geralmente, quando estão ali, é porque a escola receberá visitas, então as mesas são posicionadas para exporem o artesanato para a venda.

Figura 82 e Figura 83: Uso do muro, mesas e mureta como lugares para sentar.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Figura 84: Uso da mureta para sentar. Ao fundo acontecia a construção da *Opy Mirĩ*.



Foto: Nauíra Zanardo Zanin.

Assim como a sala de aula não tem uma configuração pré-definida e fixa, observei que os móveis escolares costumam ser utilizados em qualquer lugar onde sejam necessários, dentro dos limites do terreno da escola ou no entorno imediato, como na *Opy Mirĩ*. Ao ver os móveis, como mesas em cujo tampo estava escrito “Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia” e cadeiras do modelo escolar nos muitos lugares utilizados no processo educativo, cada vez mais eu percebia a liberdade e autonomia com que aquela comunidade escolar estava gerindo seus espaços (figuras 85 e 86). Se a *Opy Mirĩ* é mais um lugar de aprendizagem, faz todo o sentido encontrar nela o mobiliário escolar. Se ao construí-la os Guarani estão vivenciando ativamente seus modos próprios de educar e de viver segundo o ‘seu sistema’ (*nhandereko, orereko*), nada mais adequado, ou apropriado, do que encontrar nesses lugares classes escolares que dão apoio aos seus processos educativos. Observar a disposição e configuração do mobiliário da forma em que foi deixada depois do uso, dentro ou fora da sala de aula, foi um dos indícios de como acontecia a educação Guarani dentro do espaço escolar. E como consideravam educação escolar as ações que integram a educação Guarani.

Figura 85 e Figura 86: classe e cadeiras escolares na *Opy Mirĩ*.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Outros vestígios de uso foram encontrados com frequência dentro dos limites da escola, como um grupo de cadeiras posicionadas na sombra ou no sol, de acordo com a temperatura do dia (figuras 87 e 88). Geralmente essas cadeiras estavam perto da sala onde estudavam as crianças menores, de 1º ao 3º ano, o que me faz refletir sobre o que contou a professora Kerexu, sobre as mães acompanharem as crianças pequenas que estão começando a ir para a escola e lá permanecerem, aguardando-as do lado de fora da sala de aula, observando-as pelas janelas ou mesmo ingressando na sala de aula, caso seja necessário.

Figura 87 e Figura 88: Cadeiras nos ambientes externos.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin.

Certo dia, perto da hora do almoço, enquanto eu conversava com o professor Papa, observei três meninas maiores brincando embaixo do patamar de acesso da sala do 1º ao 3º ano, que cria uma cobertura para quem está no nível do espaço coberto para uso do fogo (*apyi, ramada*). Elas configuraram uma ‘mesa’ comprida com uma tábua, utilizando um tronco (figuras 89 e 90). Posicionaram duas cadeiras escolares e estavam brincando com um caderno. Algumas crianças menores ficavam provocando as meninas, derrubando coisas nelas, enquanto elas se

escondiam embaixo do patamar. O professor falou que uma das meninas maiores era sua filha e as crianças menores eram seus netos.

Figura 89 e Figura 90: resquícios das brincadeiras das crianças.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

Com meu olhar *jurua* (não indígena), aquele patamar de acesso dava-me arrepios. Todas as vezes que ingressei nessa sala, sentia um friozinho no estômago. Não consigo sequer imaginar como as crianças entram e saem correndo dali! Ao observar o patamar de acesso da outra sala de aula, que serve de arquibancada para o jogo de vôlei (figura 71), constato que ainda está presente o peitoril e o corrimão. Porém, nessa sala, em que a situação de perigo é mais delicada, já não existe nenhuma proteção.

Isso revela um aspecto relacionado ao que a gerente<sup>120</sup> da SED manifestou: a degradação dos prédios escolares revela o modo como a educação indígena vem sendo tratada. Em sua fala, o professor Papa<sup>121</sup> relembra, com certa nostalgia, como era a escola quando foi inaugurada, com a biblioteca cheia de livros, computadores funcionando, luminárias e bancos nos espaços externos. A conversa com o professor Papa revelou a dificuldade do poder público em manter a qualidade dos espaços como eram na inauguração, acarretando em um sentimento de frustração, anos depois, pela falta de manutenção e sucateamento, abandono dos espaços escolares pelas ações governamentais. Alguns professores mencionaram alguns aspectos que remetem à precariedade, como: falta de manutenção, inadequação das instalações, falta de iniciativas de conservação por parte do poder público, falta de espaços adequados para algumas atividades, como ginásio de esportes e biblioteca. Também consideram o tamanho das salas pequeno.

<sup>120</sup> Em entrevista para essa pesquisa, realizada na SED/SC, em 21/02/2017.

<sup>121</sup> Conversa com Papa na Escola Itaty, Diário de Campo, 01/09/2016.

Ao falar sobre a arquitetura da escola, o professor Karai considera que hoje, pela proximidade da BR-101 e pelas necessidades que a comunidade apresenta, a escola já não contempla suas expectativas:

Eu gostei dela, da estrutura, foi muito bem pensado. Falando da orientação do sol (N, S, L, O), do caminho do sol, foi muito bem pensada. A estrutura também, antigamente a casa dos Guarani era redonda. Quadrado é do *juruá*. Então essa estrutura da casa é a verdadeira estrutura milenar, é redonda. O espaço me deixa triste, porque é pequeno, seria bom ter um espaço para biblioteca, quadra de futebol, piscina, que pudesse desenvolver a parte física. Aprender música, canto. A estrutura da escola é boa, mas o espaço é muito pequeno mesmo. A sala de aula também é pequena. Quando a gente faz um trabalho coletivo não tem lugar para guardar. A sala não acomoda 100%. A própria cozinha também é muito pequena. O espaço das refeições também é muito pequeno e aberto. Pro Guarani é bom ser aberto, mas a gente tá muito exposto pela BR-101, pela poluição e produtos químicos dos caminhões. O ruído também prejudica muito a mente dos professores, dos alunos, a gente precisa muito do silêncio. A gente não consegue deixar as crianças tranquilas em sala de aula por causa do barulho. Elas ficam muito agitadas.

A estrutura foi muito bem pensada, gosto dela, mas hoje é pequena, porque vem aumentando o número de crianças. A secretaria, o depósito de merenda também é pequeno. Gosto da estrutura, do desenho. O ideal seria, quando a terra for homologada, fazer outra escola em um lugar mais tranquilo, então essa ficaria para um museu.

Inicialmente fiquei surpresa com essa colocação do professor Karai, de que o ideal seria construir outra escola, pois ao observar o uso dos espaços, considerava que lhes possibilitavam liberdade e uma adequada apropriação. Porém, vários professores reclamaram a falta de alguns espaços e a impossibilidade de ampliar. O ex-diretor entrevistado<sup>122</sup> também levantou alguns aspectos nesse sentido, como a falta do ginásio de esportes, indicando que antes de construírem as casas de alvenaria

---

<sup>122</sup> Entrevista realizada na SED, em 31/03/2017.

tinha lugar para construir um ginásio perto da escola. Ele identifica a escola como um espaço público, que abriga as reuniões do interesse da comunidade, em seu diálogo intercultural. Mas considera que ter sido construída muito na beira da estrada foi um erro grave. A escola deveria ter sido feita lá em cima do morro. Também refleti sobre isso ao conversar com a professora Kerexu e observar as movimentações que acontecem na escola:

A escola hoje, localizada na beira da BR-101, fica extremamente exposta. Recebe visitantes a todo momento, sem aviso prévio. Tornou-se um espaço ‘curinga’, onde tudo acontece (até mesmo festas promovidas por entidades religiosas). (Diário de Campo, 02/06/2017).

Outro aspecto importante destacado pelo ex-diretor é a presença do território na escola. Ele considera que o espaço – não delimitado – da escola é concebido a partir da noção de território, nos termos em que os Guarani vivenciam a apropriação simbólica do espaço – a vida no *tekoa* segundo o *nhanderekó*. O território está na escola e a escola está no território, portanto, as atividades podem ser em qualquer lugar. É sobre isso que trata o próximo item.

#### **5.4 Para além da arquitetura escolar: lugares de aprendizagem que integram a Escola Itaty**

Até o momento, procurei fazer a descrição do uso dos espaços escolares e seu entorno imediato: salas de aula, refeitório, recantos do pátio, fogo coberto, *Opy Mirĩ* e hortas. Todos esses são lugares claramente vinculados às atividades escolares da Tekoa Itaty. Porém, como mencionado anteriormente, o processo educativo Guarani não se limita a esses lugares – que não foram por eles escolhidos e recebem influência direta da BR-101, como argumentado previamente nesse capítulo. Portanto, para inserirem a educação Guarani nas atividades escolares, a comunidade escolar não permanece na escola e no seu entorno imediato. Inclusive para construírem e transformarem esse entorno para melhor apropriarem-se dele, precisam circular pelo território, coletando os materiais necessários. Todo o contexto em que vivem passa a integrar seus ambientes escolares. Nesse movimento, que integra a educação e o modo de ser Guarani, deslocam-se por trilhas na mata, que são antigos caminhos que permanecem por serem necessários, por conduzi-los onde estão os

frutos, os cipós, as árvores, as plantas medicinais, os animais - por conduzi-los pela história de ocupação dos morros dessa terra indígena. É no lugar das aldeias antigas, das roças antigas, que encontram aquilo que necessitam para educar as crianças e jovens. Mas também é no percurso, no deslocamento pela mata, quando muitas memórias surgem, onde conhecimento e sabedoria são compartilhados. O professor Werá Tupã<sup>123</sup> utilizou o termo *nhembo'e ka'aguy re* ao se referir às idas à mata como um aprendizado; *nhembo'e kokue py*, expressa as roças como lugares de aprendizado; e *nhembo'e tekoa py*, que se refere à possibilidade de aprendizado na aldeia como um todo.

Mas os lugares de aprendizagem, conforme observado, não se restringem a TI Morro dos Cavalos. Aldeias vizinhas ou distantes, até mesmo em outros países ou próximas às fronteiras nacionais, são lugares que precisam ser periodicamente visitados, onde buscam sementes para plantar e compartilham vivências com seus parentes. Contudo, esse aprendizado também não se restringe ao sistema Guarani, ao *nhandereko*. O aprendizado é intercultural, o que implica em estar disponível para o convívio e o aprendizado com o outro. E são muitas as oportunidades para aprender com e sobre os *juruá*: deslocando-se de ônibus; vendendo artesanato no centro da cidade; cantando com o coral no centro ou em eventos; participando de feiras e eventos realizados em centros urbanos ou em instituições como universidades, escolas, empresas públicas, organizações não governamentais (ONGs), entre outros. Observei alguns desses eventos, outros me foram relatados pelos entrevistados, ou ainda, observados pelas publicações da comunidade escolar no Facebook. O ex-diretor<sup>124</sup> da escola relatou muitos passeios escolares organizados com instituições parceiras, como o Sítio Çaracura, o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, o Museu do Mar e a Ilha do Campeche. Relatou também que o trânsito pelo morro acontece, sempre respeitando os espaços privados, por descampados, lugares onde captam água e para buscarem materiais, como quando um professor de artes foi com os estudantes buscar argila no Rio Massiambu. E explica como o território está presente na escola:

A ideia que eles têm de direito sobre o espaço é a partir de uma noção de território mesmo. Não é um lugar delimitado. É um território. E o território, ele pode ser físico, mas ele pode ser linguístico também: território Guarani, lugares onde tem

<sup>123</sup> Em conversa no CFH/UFSC, no dia 11 de maio de 2017.

<sup>124</sup> Entrevista realizada na SED, em 31/03/2017.

pessoas que falam Guarani; pode ser olhando para o céu, olhando o mapeamento das estrelas, eles podem enxergar o território (...). Então **a escola é uma extensão da visão que eles têm de território**. Tanto que o projeto político pedagógico, em um período, o tema dele foi o território, justamente em oposição à ideia de limitar. O território, numa linguagem acadêmica, a gente pode entender como a apropriação simbólica do espaço mesmo. Um espaço onde eles se reconhecem como pertencentes àquele espaço. Tem relação com a identidade, com o *tekoa*, com o *nhandereko*, que é o jeito de viver... e a escola, ela tem essa flexão do território na escola. Por isso que a ideia de levar a cultura deles para a escola, a dificuldade de pensar a educação na sala de aula, ou dentro da escola, é óbvia, porque o território escolar é o território do conhecimento que eles entendem comum, então pode ser dentro da Casa de Rezas, pode ser dentro da escola, pode ser em outros espaços dali, pode ser em qualquer lugar... **Tem que ter eles** (Ex-diretor da Escola Itaty, entrevista realizada na SED/SC, em 31/03/2017, grifos meus).

Tassinari *et al* (2017) apresentam, a partir de Ingold (2010) contextos de aprendizagem que estão relacionados com uma “educação da atenção” que proporciona avanços no conhecimento de uma geração para a outra, a partir da participação das crianças no cotidiano das atividades familiares e coletivas. Então, como coloca Oliveira (2012) em sua pesquisa realizada na aldeia guarani de M’Biguaçu, a educação acontece em muitos lugares e situações, dentro da escola (sala de aula, pátios de recreação, *Opy Mirĩ*), em outros ambientes da aldeia (*Opy*, roças, trilhas, mata, rios), em outras aldeias (para visitar parentes ou participar de eventos), e também em ambientes não indígenas (centros urbanos, universidades, escolas e outras instituições onde se realizam apresentações do coral, palestras, eventos e venda de artesanato, entre outros). Percebo com esta pesquisa que todas essas possibilidades educativas também estão presentes na aldeia Itaty.

Começarei descrevendo os lugares de aprendizagem utilizados nas atividades escolares da Tekoa Itaty a partir de sua proximidade com a escola, em uma escala maior, que enfoca a área de ocupação mais intensa da aldeia. Gradativamente passarei a descrever percursos mais longos, direcionados a lugares de uso mais antigo e que tecem caminhos que se espalham pela TI. Para apresentar esses lugares, utilizo-me de mapas

elaborados a partir do grupo focal realizado com professores da Escola Itaty. Seus traços foram realizados em folhas de papel vegetal, sobrepostas às impressões de fotografias de satélite disponibilizadas pelo Google (2017). Posteriormente, sistematizei as informações e elaborei as figuras 91, 110, 111 e 112, que foram inseridas nessa parte. Começo a apresentação desses lugares de aprendizagem pelo lugar que entendo ser o principal dentro da *tekoa*: a *Opy*.

No início da Introdução, apresento a *Opy* como um lugar indispensável para a educação Guarani, e a solicitação de ajuda, por parte do cacique e professores da Tekoa Itaty, para conseguirem construir uma nova *Opy*. Portanto, para além dos ambientes reconhecidamente escolares, a *Opy* é o primeiro lugar indicado como um lugar de aprendizagem. O papel da *Opy* no *nhandereko* e na educação, já foi argumentando no Capítulo 4. Mas complemento essa afirmação com palavras de Gonçalves (2015), professor da Escola Itaty:

Outro espaço importante é a Casa de Reza (*Opy*) que se destaca na aldeia pela representação cultural e simbologia guarani, em especial o fogo no centro da Casa de Reza. Para os alunos, as atividades desenvolvidas na Casa de Reza, fazem parte da vida na medida em que os mesmos participam em todos os encontros dessa natureza, com rituais, danças e cerimônias. (...) os alunos costumam participar do encontro na Casa de Reza junto com os professores de arte, assim realizam danças, cantos em guarani, além de desenvolverem confecções de artesanatos e armadilhas (GONÇALVES, 2015, p.27).

Além de relacionar a Casa de Rezas com o aprendizado escolar, exemplificando as atividades realizadas, Gonçalves também explica como funciona a *Opy* na Tekoa Itaty:

Em prática, na aldeia *Itaty* Morro dos Cavalos não tem rezador que é o responsável direto para dirigir as cerimônias quando articulado pela comunidade, sendo assim, é chamado ou convidado um rezador de outra aldeia guarani para fazer cerimônia, batismo e cura.

A casa de reza representa a cultura guarani. A maioria das aldeias tem essa casa. Poucos são rezadores que fazem curas. Sempre que é possível a

comunidade organiza um evento maior com convidados de outras aldeias, mas no dia a dia a própria comunidade organiza para as pessoas que moram naquela localidade. Portanto, é uma atividade realizada de forma restrita para a comunidade, e em outros momentos é uma atividade aberta para outras comunidades, inclusive aberta também para as pessoas que não são indígenas. Nesse caso, é estabelecido uma taxa simbólica, só para os que não são indígenas, para ajudar nos custos da organização de cada cerimônia, e quando o valor das taxas é significativo passa a ser compartilhado na comunidade através de alimentos e outros benefícios (GONÇALVES, 2015, p.28).

Entendo, portanto, que existem três formas possíveis de serem organizados rituais na *Opy*: como um evento restrito para os moradores da *tekoa*; como um evento maior aberto a outros *tekoa*; como um evento intercultural, aberto aos não indígenas (e, nesse caso, solicitando contribuição para viabilizar a cerimônia). Entendo que, mesmo no caso de cerimônias realizadas para a comunidade interna, é preciso articular a vinda do rezador (*karai*), o que também tem um custo, que pode ser compartilhado. O autor relaciona a presença da *Opy* com a proteção da comunidade, obtida pela conexão espiritual que os fortalece e confere equilíbrio:

A atividade na casa de reza tem uma finalidade muito particular da cultura guarani, ou seja, é o momento que proporciona a busca de proteção para toda a comunidade. É uma busca de fortalecimento espiritual, assim como para equilíbrio emocional. Os mais velhos sempre falam que a casa de reza é um símbolo importante para uma aldeia guarani, portanto, torna-se uma obrigação uma aldeia ter essa casa, pois sem ela não tem fortalecimento da comunidade em geral (GONÇALVES, 2015, p.29)

O professor explica a relação da *Opy* com o equilíbrio das emoções, que é um dos aprendizados Guarani, como também falou o professor Wherá Mirim, em conversa relatada no item 5.3, dizendo que cada pessoa tem um temperamento, dependendo da época do nascimento (*Ara Pyau*

ou *Ara Yma*), que se conjuga com a origem divina de sua alma, com a morada de qual divindade a pessoa (seu *nhẽ'e*) está vinculada. Esses aspectos têm sido muito estudados e os próprios Guarani manifestam-se claramente sobre seu entendimento com relação à criança e sua conexão com os *nhanderu* e *nhandexy* (nossos pais e nossas mães), como apresentado no Capítulo 4. Não aprofundei muito esses aspectos junto de meus interlocutores, movida pelo respeito ao mistério com relação a aspectos cosmológicos e espirituais (SOUZA, 2009). Entendo que aprofundá-los não está diretamente relacionado ao tema da pesquisa, contudo, está intimamente ligado ao modo de ensinar dos Guarani, ao seu respeito pela criança, como um ser mais próximo à divindades. E essa conexão com as divindades é potencializada pelos rituais na *Opy* e pelo canto das crianças.

Porém, durante a etapa de campo da pesquisa, não havia *Opy* no Morro dos Cavalos, apenas a *Opy Mirĩ*, construída pela comunidade escolar nesse período. O desenho e a quantificação de materiais que fiz para solicitarem a construção da *Opy* foram entregues ao cacique em agosto de 2016. A construção iniciou em janeiro de 2017 e foi finalizada, depois de muitas dificuldades com relação ao fornecimento dos materiais e alimentos necessários para terminarem a obra, em agosto de 2017 (figuras 2 e 3). Inauguraram a *Opy* com o ritual de batismo das sementes, na lua cheia seguinte, no dia 05 e 06 de setembro, em uma cerimônia conduzida por rezadores de outras *tekoa*. O coral de crianças de outra aldeia também participou e foi necessário um esforço grande para conseguirem trazer todas as pessoas que gostariam que estivessem presentes<sup>125</sup>.

Hoje percebo a existência de três lugares distintos em que os Guarani do Morro dos Cavalos realizam seus rituais: a *Opy Mirĩ*, localizada perto da escola e que está mais voltada às atividades escolares propriamente ditas; a *Opy*, localizada mais no alto do morro, acima da escola, onde são realizadas cerimônias somente para os Guarani; e a Casa Redonda, um antigo centro cultural que já foi utilizado como escola e hoje abriga as cerimônias que são abertas à participação dos *jurua*. Esse último, identificado na figura 91 como espaço cerimonial, está sendo reformado, por meio de uma campanha denominada "*Opy: o chamado Guarani*"<sup>126</sup>. Os lugares mencionados até agora podem ser identificados na figura 91. Na figura constam também os lugares situados do outro lado da BR-101, como o campo de futebol, utilizado para as atividades de educação física, festas

<sup>125</sup> Conversa com Karai, na *Opy* e na Escola Itaty, nos dias 31/08/2017 e 04/09/2017.

<sup>126</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.kickante.com.br/campanhas/opy-o-chamado-guarani>

e jogos da Semana Cultural. Descendo a estrada de Massiambu é possível chegar de automóvel ao Centro Multicultural Tataendy Rupa, um lugar que abriga festas e eventos vinculados à educação escolar. Nesse lugar a escola também realiza atividades de plantio (*kokue* – roça), como as realizadas durante o *Ara Pyau* (ano novo Guarani) de 2016. Em 2017, as atividades de plantio do *Ara Pyau* aconteceram na nova aldeia, *Tekoa Yakã Porã*.



Figura 91: área de ocupação mais intensa da Tekoa Itaty com lugares de aprendizagem.



Fonte: Editado do Google (2017), por Nauíra Zanardo Zanin, com base no mapeamento realizado por professores da Escola Itaty.



Todos os lugares citados na área de ocupação mais intensa da Tekoa Itaty são interconectados por caminhos mais abertos e trilhas na mata. Os caminhos mais abertos são utilizados nos deslocamentos diários, enquanto que as trilhas são mais frequentadas para a coleta de materiais ou alimentos, e como recurso educacional, inclusive para educação ambiental de visitantes não indígenas. No início de julho de 2017 participei das atividades da escola para encerramento do bimestre, que tinha ficado paralisado devido ao falecimento da diretora. Uma sugestão que surgiu, durante o planejamento dessas atividades, foi que percorressem os lugares de aprendizado que os professores haviam indicado nos mapas e depois fossem elaborados desenhos. Dessa forma, tive a oportunidade de percorrer com os professores e estudantes os lugares que eles tinham indicado no papel. A professora Kerexu orientou que utilizássemos o aplicativo WIKILOC<sup>127</sup> nos celulares, para gravarmos as trilhas e sabermos depois exatamente onde estivemos. Quase todos professores instalaram o aplicativo. Assim, tivemos acesso a um mapa preciso dos lugares percorridos. Também foi possível tirar fotografias e marcar pontos de referência durante o trajeto. Fizemos uma trilha pela manhã, no morro leste, e outra depois do almoço, no morro oeste.

A primeira trilha foi conduzida por professores da escola, crianças e jovens e pelo agente ambiental da aldeia, que também é guarani. Na verdade, as crianças estavam sempre à frente na trilha, era difícil acompanhá-las. Descrevo parte do que registrei em meu Diário de Campo (05/07/2017):

Na primeira trilha, partimos pela lateral esquerda da *Opy Mirĩ*, subindo o morro em direção ao lugar da antiga *Opy*, onde hoje tem uma estufa de orquídeas. Passamos por trás dela e pegamos a trilha em direção à caixa d'água. Depois continuamos subindo, em direção à roça da aldeia antiga. No caminho, o professor Kuaray perguntou se eu me incomodava com a fumaça do cachimbo. Falei que não, que sabia que para eles era sagrado, importante, então eu respeitava muito. Achei interessante o fato de ele estar fumando na trilha, como uma proteção mesmo. (...)

---

<sup>127</sup> WIKILOC é um aplicativo orientado por satélite que registra o percurso. Disponível em: <https://pt.wikiloc.com/>

Chegamos na roça, que era uma clareira, mas já com mato crescendo. Kuaray e o agente ambiental mostraram uma pequena armadilha para animais (*monde pi*). Atravessamos a clareira e seguimos para a esquerda, porém logo paramos e houve um impasse sobre qual caminho iríamos seguir. O agente ambiental pediu minha garrafa para encher com água de uma cachoeira e foi adiante na trilha com uns meninos, voltando depois com água fresquinha. Continuamos a trilha descendo bastante, e passamos por umas pedras muito bonitas, por árvores caídas, caminhos de água, muitos cedros e outras árvores que eles sabiam os nomes e para que serviam, mas eu não gravei bem tudo isso. (...)

Passamos pela toca de um tatu e o agente ambiental da aldeia mostrou rastros do tatu buscando comida. Então começamos a subir de novo, passamos por outra grande pedra, onde Kuaray e outros nos esperavam. Logo voltamos ao caminho onde buscamos lenha e chegamos na casa grande de cerimônias.

Figura 92 e Figura 93: registros da primeira trilha, no morro leste.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin

O professor Karai não acompanhou a atividade, mas no final do dia falou sobre a importância de pedir licença para entrar no mato, por que existem os ‘donos’ de cada lugar. Então lembrei que o professor Kuaray que estava fumando o *petyngua* no início da trilha. Brand e Calderoni (2012, p.140) explicam a relação com os seres ‘donos’ das plantas e dos lugares e indicam que “o bom desenvolvimento das plantas depende da comunicação com os seus ‘donos’, através da reza e das práticas rituais”.

Consigo perceber isso ao dizerem que precisam fazer o batismo (*nheemongarai*) das sementes antes de serem plantadas, mas também quando dizem que precisam pedir licença para entrar na mata – e que nem sempre é um bom dia para entrar. Os autores seguem trazendo explicações que facilitam a compreensão da conexão dos povos indígenas com o território, que é mais profunda do que aspectos práticos ligados à sobrevivência material, por estar relacionada à manutenção do equilíbrio da vida em múltiplas dimensões:

Sendo assim, a relevância do território, na ótica indígena, não se restringe aos recursos naturais, mas o território constitui um “recurso sociocultural” (RAMOS, 1986), com “dimensões sociopolítico-cosmológicas” (SEEGER; VIVEIROS DE CASTRO, 1979), e é, por isso, o espaço privilegiado de produção, tradução e ressignificação dos conhecimentos/saberes de cada povo (BRAND; CALDERONI, 2012, p.140).

(...) No entendimento desses povos, há um sistema de trocas que não pode ser traduzido apenas como uma relação, mas que caracteriza uma **interdependência entre os membros do mesmo grupo humano ou de grupos humanos distintos, e também entre estes e os ambientes naturais e tudo o que integra o cosmos.**

Há uma diferença fundamental entre sua forma de entender a natureza e a forma ocidental. Para esses povos a comunicação com os espíritos ou os donos de cada ser é possível, visto que todos os seres da natureza “poseen algunos atributos de la humanidad” (DESCOLA, 1988, p.132). Afirmava uma liderança [guarani] da reserva indígena de Caarapó: “Quando a gente vai entrar no mato tem que fazer o *jehovasa* (se benzer), assim falar para o dono da mata para não olhar mal pra gente. Então, na época pra derrubar o mato, você tem que chegar ali e fazer assim, porque se derrubar a árvore sem estabelecer contato com o espírito da mata você fica doente” (BRAND; CALDERONI, 2012, p.141, grifo meu).

Portanto, a postura perante o território, está pautada pelo respeito, pela consciência da interdependência que existe entre os seres e

elementos com os quais compartilham um território. Existem lugares de domínio dos seres humanos, “lugares de gente” como coloca Machado (2012) e lugares ‘cuidados’ por outros seres. Quando a escola acolhe o aprendizado Guarani no território, acolhe também outras compreensões sobre a interdependência da vida, em uma visão que traz outros significados além do material e do uso prático. Ao deslocarem-se em incursões na mata para trazerem recursos a serem utilizados na aldeia, os Guarani geralmente seguem por caminhos antigos, já percorridos, já ‘humanizados’ por seus antepassados. Direcionam-se a lugares específicos, onde se situavam antigas aldeias e que se tornaram lugares de gente pela inserção de árvores e plantas pelas pessoas (e gerações) que ali viveram. Seguem sabendo aonde vão, conhecedores de seu território, em busca de algo que já sabem onde encontrar. Mas a conexão e o respeito mostram-se fundamentais, para não perderem-se na mata e para não depararem-se com outros perigos.

A trilha ficou registrada pelo aplicativo WIKILOC, que também permitia identificar a localização e registrar com fotografias alguns pontos de referência, como pedras, árvores, riachos, ou o que julgássemos interessante. Eis o mapa dessa primeira trilha:

Figura 94: Trilha no morro leste, passando pela roça da aldeia antiga, conforme registrado pelo WIKILOC.



Fonte: WIKILOC<sup>128</sup> (2017).

Durante a tarde, os professores conduziram outra trilha, agora no morro oeste. Nesse morro também existem aldeias antigas, mas são trilhas muito mais longas que a primeira. Como não daria tempo para fazermos

<sup>128</sup> Link para acessar a trilha: <https://pt.wikiloc.com/wikiloc/view.do?id=18513140>

uma trilha comprida e de difícil acesso apenas durante a tarde, por serem necessárias várias horas para ir e voltar em grupo, seguimos por uma trilha mais curta, que passa pela captação de água que abastece a aldeia:

Depois do almoço saímos para mais uma trilha, agora do outro lado da rodovia. Subimos pelo lado sul do morro e passamos por uma caixa d'água. Tinha muito *pinus* na encosta do morro. Então seguimos por uma trilha com vegetação nativa, misturada aos *pinus*, que vinham invadindo. Essa trilha foi bem diferente da outra, porque lá estávamos no meio do mato, praticamente abrindo trilhas. Essa que percorríamos agora era uma trilha mais consolidada, muito utilizada pela comunidade para chegar até o Centro Multicultural e para coletar lenha. Kerexu nos acompanhou e foi conversando sobre as espécies que íamos encontrando. Depois, chegamos numa trilha ainda mais consolidada, praticamente um caminho, que margeava um riacho parcialmente canalizado. Naquele ponto, Kerexu despediu-se e desceu para o Centro Multicultural, enquanto nós seguimos com os professores e o agente ambiental subindo de volta para a aldeia (Diário de Campo, 05/07/2017).

No aplicativo pode-se verificar que essa segunda trilha foi mais fácil que a primeira. Não somente pela distância, mas pelas condições da trilha, que não tinha declividades tão acentuadas:



Fonte: WIKILOC<sup>129</sup> (2017).

<sup>129</sup> Link para acessar a trilha: <https://pt.wikiloc.com/wikiloc/view.do?id=18514881>

No dia seguinte, para encerrar as atividades do bimestre com trabalhos produzidos pelas crianças, a estagiária de artes, Suélen Avelleda<sup>130</sup>, juntamente com o professor Karai, entregou os materiais de desenho e pediu: “Desenhem o que mais gostam da escola, mas a escola como a aldeia inteira, porque vocês aprendem em muitos lugares da aldeia”. Depois que os desenhos ficaram prontos foram fotografados e sentamos em roda com as crianças para contarem o que tinham desenhado. Foram produzidos desenhos relacionados ao aprendizado na escola, mas o desenho mais recorrente foi a *Opy*, ou *Opy Mirĩ*, o *petyngua* e o *mbaraká* (chocalho ritual):

Figura 96 e Figura 97: *Opy*, escola, e Rio Massiambu; sala de aula.



Fonte: Escola Itaty (2017)

Figura 98 e Figura 99: *Opy*; *mbaraká* e *petyngua*.



Fonte: Escola Itaty (2017)

Apareceram nos desenhos o fogo, elementos da natureza e também as vivências em suas casas. Uma menina fez dois desenhos representando as atividades que acontecem diariamente em sua casa, um durante o dia e

<sup>130</sup> Suélen Avelleda não é indígena, cursa licenciatura em Artes Visuais na Uniasselvi. Ela colaborou comigo no planejamento e realização do grupo focal com os professores, estivemos juntas nas trilhas e também na elaboração dos desenhos pelas crianças e professores.

outro, durante a noite: nas duas cenas algumas pessoas estão ao redor do fogo, as galinhas estão sendo alimentadas e uma cobra aparece à noite (marcada com um 'x'), quando a autora dos desenhos está representada brincando em uma barraca.

Figura 100 e Figura 101: Atividades em casa, durante o dia e durante a noite.



Fonte: Escola Itaty (2017)

Um menino fez dois desenhos: um bem colorido, com a casa dele, uma árvore frutífera e o sol surgindo entre as montanhas; o outro desenho não tinha cores, só grafite, onde desenhou uma geladeira e um relógio:

Figura 102 e Figura 103: O sol, as montanhas, a casa e a árvore; a geladeira e o relógio.



Fonte: Escola Itaty (2017)

Uma jovem desenhou a *Opy*, junto a um *pindó* (coqueiro Jerivá), com o sol (*kuaray*). Um jovem desenhou um *mundeó* (armadilha) no mato e um tatu. Como explicado anteriormente, ambos são espaços ligados ao aprendizado escolar:

Figura 104 e Figura 105: *Opy*, *pindó*, *Kuaray*; Armadilha na mata e tatu.



Fonte: Escola Itaty (2017)

Destaco um desenho que revela uma percepção aguçada do ambiente, em um aprendizado possibilitado pela observação da coruja, um animal noturno (figura 109).

Figura 106: Desenho da coruja com o céu noturno.



Fonte: Escola Itaty (2017).

Embora considerasse importante, por alguns motivos não imaginava mais realizar essa atividade de desenho com as crianças, preferindo observar as atividades da escola a participar ou interferir em seus processos. Porém, como fazia parte do estágio de Suélen e os professores decidiram encerrar o bimestre com o tema trabalhado no grupo focal que realizamos isso favoreceu minha participação.

Enquanto as crianças faziam a atividade de desenhos, os professores decidiram desenhar lugares de aprendizagem que eles tinham inserido no mapa no dia em que fizemos a outra atividade realizada no Centro Multicultural Tatendy Rupa. Mas também incluíram lugares da nova aldeia, Tekoa Yakã Porã, que estavam ocupando há mais ou menos um mês. Os professores uniram duas cartolinas, desenhando quadrados nos quais foram feitos os desenhos:

Figura 107: Desenhos de lugares de aprendizagem realizados pelos professores da Escola Itaty.



Fonte: Escola Itaty (2017).

Como elementos construídos, os professores registraram a escola (*nhembo'ea*), a *Opy* e o reservatório de água (*yy rapyta*). Desenharam lugares relacionados à alimentação, como: a roça (*kokue*), com miho, mandioca e batata; o mar, com peixe; o açude (*yakura'a*), com patos e peixes; e a armadilha (*monde*). E lugares onde coletam materiais para as construções: *pinus*, taquaireira (*takuaty*), cipó guaimbé (*guembe*). Também registraram a mata com uma nascente de água (*yvu*) e alguns pássaros (*mitã jaryi*, *tukã*). Com relação aos lugares de aprendizagem que estão mais afastados da área de ocupação mais intensa, verifico que são coincidentes com as antigas aldeias e roças, que continuam sendo utilizadas para buscarem materiais para construções, confecção de artesanato ou para coletar frutas e capturar animais.

Figura 108 e Figura 109: Professores e estudantes produzindo os desenhos durante o encerramento do bimestre, em julho de 2017.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin.

Nos desenhos estão expressas as percepções dos moradores da TI com relação aos lugares que proporcionam aprendizado e estão relacionados à educação escolar. As crianças registraram também aprendizados noturnos, que acontecem junto de suas famílias. É importante considerar que alguns de seus familiares e vizinhos são professores, que educam juntamente com os *xeramõi* e *xejary* (avô e avó). Isso remete à fala do ex-diretor<sup>131</sup> da escola, que compreende que as aulas não se encerram no período em que as pessoas permanecem na escola. As crianças seguem com seus professores até suas casas, portanto o aprendizado pode acontecer de forma fluída e contínua por vários lugares da aldeia.

A figura 110 é uma cartografia dos usos a partir da colagem dos desenhos dos estudantes e professores, que foram sobrepostos ao mapa produzido no primeiro grupo focal, com a história da ocupação da TI e os usos atuais. As aldeias antigas são lugares de memória e aprendizado, pelos elementos encontrados nelas, em suas proximidades e nos caminhos que as conectam com as aldeias atuais. A síntese dos lugares de aprendizagem que se expandem pela TI indicados no grupo focal realizado com professores está na figura 111. Os professores também indicaram o que havia em cada um desses lugares, que materiais eram coletados, ou quais atividades desenvolviam. Os elementos disponíveis em cada lugar estão representados na figura 112.

<sup>131</sup> Em entrevista realizada na SED, dia 31/03/2017.

Figura 110: cartografia dos usos a partir dos lugares de aprendizagem desenhados por estudantes e professores da Escola Itaty.



Fotos: Nauíra Z. Zanin. Fonte: Escola Itaty, 2017, editado por Nauíra Z. Zanin.

Figura 111: mapa síntese dos lugares de aprendizagem da Tekoa Itaty utilizados nas atividades escolares.



Fonte: Foto de satélite do Google Earth (2018) com a delimitação da TI segundo a FUNAI, editada por Nauíra Z. Zanin, com base no mapeamento realizado por professores da Escola Itaty.

Figura 112: Mapa dos lugares de coleta de materiais utilizados nas atividades escolares.



Fonte: Foto de satélite do Google Earth (2018) com a delimitação da TI segundo a FUNAI, editada por Nauíra Z. Zanin, com base no mapeamento realizado por professores da Escola Itaty. Desenhos da legenda: Jaxuka e Nauíra Z.Z.



Na figura 112 podem ser identificados os lugares onde foram coletados os cipós, os *pinus* e a taquara para a construção da *Opy Mirĩ*. Lembro-me de ter observado os grupos de estudantes, acompanhados pelos professores, saírem em direções opostas para coletarem certos materiais: um grupo acompanhado pela professora Jaxuka foi coletar a taquara; outro grupo, acompanhado por professores Kuaray, Karai, Wherá Mirim, entre outros, seguiu em direção ao outro lado da rodovia, de onde trouxeram troncos de *pinus*; vários tipos de cipó já tinham sido coletados e aguardavam, amarrados, próximos à estrutura da *Opy Mirĩ*. Os troncos de *pinus* serviram para a estrutura principal, caibros e estrutura de vedação das paredes; a taquara foi utilizada na cobertura e na vedação das paredes; e o cipó foi utilizado na amarração dos elementos construtivos (figuras 113 e 114):

Figura 113 e Figura 114: materiais utilizados na atividade escolar de construção da *Opy Mirĩ*.



Fotos: Nauíra Zanardo Zanin.

Durante a realização das trilhas e, posteriormente, nos desenhos, surgiu a relação com os animais, como o tatu e alguns tipos de pássaros. Algumas músicas e danças, como a do *tangara*, referem-se a pássaros. Então percebo que os animais fazem parte do aprendizado também. Compreendo que os Guarani aprendem por meio do comportamento dos animais. Recordo agora das falas dos *xeramõi* e *xejary* (avôs e avós), traduzidas pelo professor Karai durante o último grande encontro Guarani da Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>132</sup> (UFSC/MEC), do qual participaram doze escolas Guarani:

Ao falarem que estão preocupados com a demarcação do território, falaram também da importância dos animais e da floresta. Falaram que os jovens não tem mais procurado os

<sup>132</sup> Grande Encontro Guarani da Ação Saberes Indígenas na Escola, realizado na aldeia M'Biguaçu, nos dias 27 e 28 de julho de 2017.

*xeramõi* para saber porque os pássaros cantam agradecendo o amanhecer (Diário de Campo, 27/07/2017).

Nesse encontro, foram explicitados muitos problemas encontrados pelas lideranças, professores e anciões guarani no funcionamento da escola dentro de suas aldeias. Eles questionam o sistema nacional de educação, que não permite que utilizem seus processos próprios de aprendizagem, um direito reconhecido inicialmente pela CF-88. Existem ainda muitos entraves, para que seus tempos e espaços, suas formas de ensinar, de ser e de estar, sejam reconhecidas e respeitadas ao ingressarem na escola. Mas os professores tem a possibilidade de utilizar uma metodologia diferente.

Com relação à arquitetura escolar, expressaram que a escola não deve ser considerada indígena por ter uma estrutura diferente, argumentando que isso é somente a estrutura e pode não fazer diferença em como está acontecendo o ensino. Várias escolas relataram que construíram Casas de Rezas (*Opy*) com as crianças e os jovens. Reforçaram que a escola Guarani é a Casa de Rezas (*Opy*) e os *xeramõi* são fundamentais na educação, são eles que contam as histórias e com isso compartilham saberes e conhecimentos. Um *xeramõi* criticou o uso de remédios ‘de farmácia’ e uma escola apresentou vídeos das trilhas realizadas na mata com as crianças para coleta de plantas medicinais. Outra escola explicou que o dia começa na *Opy* e que precisam do consentimento do *karai* (liderança espiritual) para saberem se podem ir para o mato.

Portanto, durante o encontro, tanto nas apresentações das escolas, quanto nas falas das lideranças e dos anciões, ficou clara a importância dos *xeramõi* e *xejary* (avozinhos e avozinhas, mais velhos), ao dizerem que “são o centro da sabedoria”<sup>133</sup>. Consideram que devem pensar no futuro e naquilo que desejam mostrar para as crianças. Disseram que hoje estão com mais dificuldades com relação ao acesso aos seus direitos, como a demarcação de terras. Em suas falas, expressam que a terra tem um só dono, que é Deus (*Nhanderu*) e que estão aqui para protegerem essa terra e a criação divina – e ensinar isso às crianças.

Ao observar as práticas escolares realizadas na Tekoa Itaty e escutar as vozes dos Guarani durante esse encontro, torna-se evidente o vínculo de sua forma de educar com o conhecimento que é transmitido, de geração em geração, sobre o território em que vivem, deslocam-se,

---

<sup>133</sup> Fala do professor Kuaray Miri, da E.I. *Vera Tukumbo, Tekoa Vy’a*, em Major Gercino.

encontram-se, transformam-se, dando seguimento aos passos dos antigos<sup>134</sup>, a memórias de histórias que seguem sendo contadas. Não são somente mitos, mas histórias de pessoas reais, que caminharam nesse território e viveram nesses lugares em gerações precedentes. Foi isso o que escutei e é como entendo que procuram conduzir seu modo de viver e de ensinar: respeitado os lugares por onde caminharam seus ancestrais.

### **5.5 Considerações sobre a intervenção arquitetônica para a Escola Itaty, as formas de apropriação e o aprendizado pelo caminhar**

Procurei, nesse capítulo, compreender a história da intervenção de arquitetura escolar para a *Tekoa Itaty* como uma narrativa de pequenos fragmentos que foram contados em minhas interlocuções com os diferentes participantes da pesquisa. Constatado que “mesmo em uma intervenção que se diz voltada aos interesses indígenas, a arquitetura, a mudança na configuração espacial altera também as relações socioambientais e culturais relacionadas ao ambiente” (Diário de Campo, 02/06/2017), como aconteceu na *Tekoa Itaty*. A pergunta que fica é: será que essa escola diferenciada, com arquitetura pensada especialmente para esse contexto, promove uma melhor apropriação? Pelo que observei acredito que sim, porém outros fatores interferem no resultado final, no grau de satisfação diante da intervenção.

Esses fatores foram elencados no Capítulo 1 como dimensões que condicionam e possibilitam as intervenções arquitetônicas. Ao longo da tese, procurei apresentar exemplos de arquitetura trazendo as informações encontradas sobre a influência dessas dimensões em cada situação. Apresento no quadro abaixo uma síntese dos aspectos considerados mais relevantes em cada dimensão para o caso da Escola Itaty, que conduziram ao modo como a escola está presente hoje nesse *tekoa*:

---

<sup>134</sup> Como se referem aos seus antepassados, aos que vieram primeiro.

Quadro 3: síntese das dimensões presentes na intervenção arquitetônica para a Escola Itaty

Dimensão	Fatores observados
Econômica	A intervenção foi favorecida pelo cenário político e pelos avanços legislativos da época, que fomentaram a construção de escolas indígenas diferenciadas e específicas. A construção foi viabilizada por licitação, desvinculando possíveis benefícios à economia local.
Política Governamental	Quadro político favorável a nível nacional e estadual para a criação e construção de escolas indígenas diferenciadas, com vontade política e financiamento. Fatores políticos influenciaram na escolha do lugar da escola.
Política Local	Foram realizadas conversas com lideranças e professores indígenas para as definições da intervenção.
Sociocultural	Desenho de acordo com a vontade da comunidade, bem relacionado com a orientação solar e cosmológica. Os materiais e soluções formais foram bem aceitos. Porém, a localização alterou significativamente a organização socioespacial da comunidade e prejudicou o modo de vida Guarani (pela dificuldade de realizar as roças) e o uso da escola (pela proximidade da rodovia).
Intercultural	O espaço da escola possibilita a realização de eventos interculturais, como as Semanas Culturais. Porém a localização nas margens da rodovia facilita o acesso de pessoas estranhas, deixando a escola exposta e vulnerável.
Técnica	As arquitetas apresentaram uma postura aberta para o diálogo com lideranças e pesquisadores. O desenho contemplou as orientações recebidas, utilizando o formato circular e a separação dos espaços construídos. A maioria dos materiais escolhidos preza pela durabilidade, mesmo procurando utilizar madeira como um material mais natural. A escolha do terreno influenciou na solução final, criando um desnível que dificulta a integração dos ambientes.
Colaborativa	Apesar da abertura das arquitetas para o diálogo, não foi estabelecido um processo colaborativo que possibilitasse à comunidade definir a concepção da escola, como visto em outros exemplos. A comunidade também não foi ouvida com relação à escolha do lugar para a construção da escola (ainda que tenha sido um ganho terem recebido a escola sem ainda estar demarcado o território). Isso acarretou em grandes transformações na ocupação espacial dos <i>tekoa</i> , aproximando as moradias do entorno da escola e, conseqüentemente, da rodovia. Mesmo assim, a comunidade se apropriou da escola, embora considerem a possibilidade futura de construir outra escola em um lugar escolhido por eles.

De certa forma, todas as dimensões estiveram presentes na intervenção e tiveram repercussões no projeto, na obra construída e no uso e apropriação da arquitetura resultante. Considero que o desenho, mesmo que não tenha contemplado uma participação mais ativa dos Guarani, apresenta soluções que facilitam a apropriação e as formas de uso desejadas pela comunidade. A liberdade e fluidez na conexão entre os espaços abertos e fechados, inclusive pela grande quantidade de aberturas e somado às construções que os Guarani fizeram para obterem um melhor aproveitamento dos ambientes da escola conferem flexibilidade e dinamicidade às formas de uso, possibilitando que atividades diversificadas ocorram: plantio de horta, preparo de alimentos tradicionais, ensaio e apresentações de canto e dança, jogos de vôlei, venda e exposição de artesanato, alimentação coletiva, atendimento médico, reuniões da comunidade, festas e eventos, exibição de filmes, aulas práticas de artes e artesanato e aulas teóricas nas salas de aula, entre outros. Pol (1996, p.12) oferece argumentos a favor do desenho específico ao considerar que “(...) as características do espaço, sua rigidez ou flexibilidade, sua contraposição ou sintonização com o coletivo usufrutuário, podem ser fatores facilitadores ou dificultantes [da apropriação]”.

O processo de projeto não teve etapas estanques e pré-definidas, pois foi sendo desenvolvido a partir dos diálogos das arquitetas com a comunidade e com pesquisadores que as auxiliaram na definição do partido arquitetônico. Os interlocutores Guarani mencionaram terem visto desenhos, mas não encontrei na aldeia alguém que tivesse participado ou conversado diretamente com a equipe de projeto. Também não foram produzidas maquetes ou utilizadas outras ferramentas para auxiliarem nos diálogos. Os Guarani apenas relataram que ouviram do cacique da época, que o desenho foi feito como eles queriam: o formato circular era o desejado por eles para as salas de aula. Então considero que a apropriação da escola talvez se deva mais à vontade da própria comunidade de ser protagonista da educação escolar, do que ao próprio desenho arquitetônico, mesmo reconhecendo que a solução é flexível e propicia usos diversificados.

Os processos próprios de aprendizagem aparecem na escola de forma sutil, muitas vezes não explícita, como no modo dos professores conversarem com os estudantes. Mas para essa pesquisa interessa verificar aquilo que fica mais explícito no uso dos espaços, aquilo que os ambientes escolares possibilitam e que foge ao padrão das escolas convencionais, como o uso do fogo de chão, a liberdade na configuração do mobiliário, a presença dos pais e comunidade em geral, a presença de

animais na escola, a recepção de visitantes, o uso dos espaços construídos por eles. Essa fluência que acontece no espaço escolar permite que os elementos descritos no Capítulo 4, que fazem parte do *nhandereko*, estejam presentes, como despertar com o sol, tomar o mate e compartilhar o sonho, fumar o cachimbo, cultivar o milho, escutar os *xeramõi*, respeitar os *nhe'ẽ* e se comunicar com eles por meio da fumaça sagrada. A escola também insere nos processos pedagógicos outros ambientes fundamentais para o *nhanderekó*: a mata e os seres que nela habitam; e a *Opy*, como o lugar legítimo para a educação Guarani.

Percebo, portanto, pelo uso que os Guarani fazem dele, que o espaço da Escola Itaty – essa arquitetura desenhada especificamente para essa comunidade escolar – permite liberdade e fluidez no uso dos espaços físicos e também possibilita apropriação dos ambientes externos às salas de aula. Como quando Kerexu relatou a presença das mães das crianças pequenas que estavam começando a ir à escola. Essas mães ficavam sentadas fora da sala de aula, ou espiando na janela, ou ainda dentro da sala de aula junto com o professor e as crianças. São formas de apropriação, contudo, que dependem das relações entre as pessoas que utilizam o espaço. A quantidade de janelas e a forma de acessá-las facilita que isso aconteça, mas a não inibição dessas ações, ou o não controle da circulação e da permanência nesse espaço, são fundamentais.

Pol (1996) cita Korosec (1986) para argumentar sobre o processo de apropriação como um fenômeno temporal. Portanto, com relação à apropriação da Escola Itaty, podem ser observadas mudanças no tempo e no espaço, como a construção e a derrubada do muro, a depredação e o cuidado, com pinturas murais, construções autóctones que são periodicamente refeitas em atividades escolares, entre outros.

A reapropriação também acontece no espaço físico da escola devido às dinâmicas sociopolíticas, como mudança de cacique, de lideranças, de direção e de coordenação. A apropriação e reapropriação da escola decorrem de um processo coletivo, social e cultural, considerando que cada família extensa tem seu desejo e sua forma de se apropriar e de se posicionar na relação com as demais. A apropriação também expressa uma familiaridade afetiva (POL, 1996), que pode condicionar a proximidade ou o afastamento – desapropriação – do espaço da escola.

Villela Petit (1976, apud POL, 1996, p.10) argumenta que “nos apropriamos do espaço, mas o espaço se apropria de nós”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os Guarani se apropriaram da escola, a escola se apropriou do cotidiano das famílias, como lugar de encontro, de alimentação, de passagem, de reunião, de celebração, entre outros.

Inicialmente engendrando na Tekoa Itaty a chamada “cultura escolar”, pela configuração rígida de tempos e espaços, gradativamente a escola foi sendo flexibilizada pela apropriação dos professores e da comunidade. Contudo, observo que em algumas aldeias a cultura escolar se reproduz como a forma ideal ou correta de escolarização – onde o espaço escolar pode ser considerado “apropriante”. Essas comunidades buscam um modelo de escola, que pode ser compreendido com o auxílio de Ventós (1980 apud POL, 1996, p.11):

Busca-se uma imagem ou uma significação pré-fabricada através do consumo de objetos aos que se atribui um significado *a priori*, para ‘ser como’. Quer dizer, pretende-se gozar das mesmas virtudes ou reconhecimentos sociais de ‘modernidade’, de ‘status’, de ‘distinção’, de ‘originalidade’ etc. que as pessoas ou grupos aos que se associa o objeto.

Desse tipo de busca pode derivar a opção de algumas comunidades pela escola indígena ser tal qual a escola não indígena almejando obter qualidade na educação, entre outros fatores. Contudo, Pol (1996, p.12) considera que “se não existe uma apropriação da proposta e, portanto, uma recriação coletiva do significado do lugar – coincidente ou não com o que se pretendia de antemão – o lugar não penetra no tecido social como se pretendia”. Portanto, ao conhecer a história da Escola Itaty, considero que ocorreu uma apropriação que possibilitou a penetração no tecido social. Contudo, o estudo de caso revelou que essa apropriação não é definitiva, pois é necessária uma constante reapropriação, de acordo com os acontecimentos e mudanças nas relações interpessoais e interculturais. O autor segue argumentando que “não há defesa do espaço se não há interação ameaçadora, não há significação se não há interação que requeira a criação de uma identidade” (POL, 1996, p. 17).

Brower (apud POL, 1996) considera haver uma proteção da apropriação por meio de condições desejáveis de ocupação e pelo sentimento de pertencimento ao lugar (*attachment*). Para tanto, propõe o envolvimento dos usuários com o desenho e com a gestão do espaço, conformando o entorno de acordo com as condições sociais e estimulando o uso de símbolos territoriais. Com relação à Escola Itaty, indago se uma participação maior na gestão da escola poderia facilitar essa proteção da apropriação. Percebo que a gestão não indígena desse espaço, que o caracteriza como uma ‘embaixada’, altera profundamente a relação de apropriação dos Guarani com o lugar da escola.

Depois de ter falecido a diretora, em meados de abril, a escola parou as atividades. A diretora Ana Maria apoiava a comunidade escolar no seu modo de ensinar. Apresentava uma postura aberta, compreensiva e admirava a comunidade, o que contribuía para o bom funcionamento da escola. Ao conceder uma entrevista na Rádio Comunitária Pinheira, convidada juntamente com Kerexu Yxapyry pelas apresentadoras do programa Almanaque Curioso, Ana<sup>135</sup> expressou que procurava ser uma administradora da escola, facilitando e servindo para que os Guarani possam conduzir a escola de acordo com o seu modo de educar. Falou que o planejamento era muito participativo, tanto na construção do PPP quanto no planejamento das atividades letivas. Demorou para a comunidade se recuperar dos acontecimentos daquele período e encontrar uma nova diretora. Porém, mesmo quando a nova direção retomou as atividades, uma série de dificuldades se apresentou (falta de merenda, falta de planejamento conjunto, dificuldade de harmonizar aspectos internos da comunidade, entre outros). Nesse momento, ouvi pela segunda vez a professora Kerexu repetir que considera fundamental dar um ‘sentido’ ao que está fazendo com a educação: “se eu ‘fizer de conta’, tem várias pessoas (alunos) que vão estar aprendendo a ‘fazer de conta’”<sup>136</sup>.

Em sua fala consta a preocupação em ser verdadeira com relação ao que está sendo ensinado, que as ações da escola estejam realmente integradas ao cotidiano da comunidade. Porém, como ressaltou o ex-diretor<sup>137</sup>, isso demanda um esforço enorme de planejamento por parte da comunidade, pois existem muitas variáveis para cada ação que se pretenda executar (matéria-prima, clima, recurso, deslocamentos, integração do coletivo, aspectos políticos da aldeia, entre outros). E, nessa integração e fluência com relação aos acontecimentos diários da comunidade, os Guarani também se contrapõem à ‘cultura escolar’ (FARIA FILHO, 1998) - àquilo que os outros (não indígenas) esperam que seja realizado na escola como educação. Brand e Calderoni destacam que

O referencial homogeneizador e integracionista que orientou a educação escolar indígena ainda acaba sendo um marcador identitário de um mundo de

---

<sup>135</sup> Ana Cristina, entrevista na Rádio Comunitária Pinheira, Diário de Campo, em 07 de março de 2017.

<sup>136</sup> Conversa com Kerexu no Centro Multicultural Tataendy Rupa, Diário de Campo, 02/06/2017.

<sup>137</sup> Em entrevista realizada na SED, dia 31/03/2017.

significações e representações; entretanto esta integração e homogeneização esbarrou historicamente, como esbarra no presente, na dinamicidade dos sujeitos indígenas, com suas representações e processos próprios de aprendizagem, que tensionam os espaços e vêm abrindo brechas por onde os saberes tradicionais “vazam” e acabam por produzir outros significados, desestabilizando a normatização e a regulação instituída na escola (BRAND; CALDERONI, 2012, p.149).

Identifico que os Guarani estão constantemente reforçando seus vínculos territoriais na escola, por meio das construções (*Opy Mirĩ* e fogo coberto) e pelas pinturas murais, entre outros signos de ocupação. Dessa forma, a Escola Itaty vai se constituindo como um ‘lugar de identificação’, que pertence à comunidade, embora seja mantido e gerido com recursos públicos. É, ainda, um lugar de diálogo intercultural, onde apresentam aos não indígenas sua autoimagem, como uma forma de apresentar seu ponto de vista, seu modo de vida, fortalecendo e compartilhando seus preceitos culturais com parceiros e apoiadores.

Observo que os Guarani estão integrando a Escola Itaty em suas vivências, deixando suas marcas e transformando-a. Porém, como já foi argumentado, nem todas as comunidades Guarani apresentam a mesma postura com relação à escola. Percebo que é complexo manter esse tipo de apropriação em um lugar que caracterizam como embaixada, que se situa em uma fronteira intercultural. Talvez por isso muitas comunidades não se apropriam da escola, mas a segregam dos demais ambientes da aldeia.

Os lugares de aprendizagem nos quais acontecem as atividades da Escola Itaty também estão relacionados à ‘lugares de identificação’, como argumentado em Zanin (2016). Estão relacionados à topofilia (TUAN, 2012), à memória e à história dos lugares - os ‘lugares de gente’, previamente ocupados, como coloca Machado (2012), às paisagens que guardam memórias (ZEDÉÑO, 2008). As trilhas levam às antigas aldeias, e a coleta de materiais acontece em suas proximidades, nos antigos roçados, onde montam armadilhas para a caça. A Escola Itaty transpõe os usos inicialmente determinados pela arquitetura, e expande os lugares de aprendizagem para outros ambientes da comunidade. Quando isso acontece, demonstra a liberdade no uso e apropriação dos espaços, e expressa a conquista de inserir seus modos de aprendizagem, seu modo de vida e comportamento na configuração espacial da escola.

A escola não somente possibilita o deslocamento, o ir e vir, ao respeitar e incentivar os percursos pelo território mais amplo, para outras aldeias, cidades, instituições parceiras, como também o movimento e a manifestação por seus direitos, sendo um lugar de aprender ferramentas de diálogo por meio da palavra e da ação. A escola também proporciona a continuidade do caminhar Guarani em um aprendizado que relaciona a paisagem e seus elementos, em um aprendizado pelo corpo e seus sentidos que se manifesta na escola e nos demais lugares de aprendizagem do território e para além dele.

Ao argumentar sobre apropriação, Pol (1996) cita Sansot (1976), que de forma semelhante a Ingold (2015), compreende que percebemos o ambiente a partir da exposição sensorial corporificada e vivenciada por meio do caminhar (nem que seja pelo cansaço sentido em nossas pernas e costas). Contudo, a apropriação requer também identificação com o lugar. Relaciono isso com o caminhar dos Guarani, com o percurso pelos lugares de aprendizagem, que possibilitam a apropriação e reapropriação do território por meio das trilhas, pela familiaridade com os lugares, com sua história de ocupação e com seu uso antigo e atual.

Rodriguez (1999) destaca que os conhecimentos são parte **experiência de caminhar**, que desenvolve as virtudes de paciência, perseverança, coragem e consciência de distância. Esta última virtude é parte de um aspecto da educação que estimula uma visão de distanciamento, que abrange uma percepção mais ampliada da consciência (MENEZES, 2008, p.68).

O corpo é um mediador na apreensão deste conhecimento. Corpo que se movimenta, que canta, que brinca, que silencia, que aprende no contato, no calor, no suor, na carícia, no afeto. Montardo (2002) revela que os guarani, em suas práticas rituais de canto e dança, buscam o fortalecimento dos corpos, pela força e alegria, combatendo a tristeza e a raiva, se preparando para a vida. No estudo sobre a música guarani, relata que a experiência de contato com a divindade é realizada por meio do corpo, o qual vai se transformando, de pesado e agressivo, para alegre e saudável. A ideia nos cantos e nas danças é que essa emoção se transforme em sentimento, que tenha duração no tempo, condição para se conseguir o *aguyjé*/perfeição.

(...) O papel do Karai, enquanto educador, é o de mobilizar esta aprendizagem que se dá num processo contínuo, numa perspectiva de que se aprende vivenciando. A noção e valorização do conhecimento parte do autoconhecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que fala e de que a fala seja a expressão do que sente e vive.

O saber guarani torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos. O conhecimento é o dinamismo da singularidade que fala e é escutado. Portanto, educar é fazer movimentar a palavra, enquanto gesto cheio de sentido, enquanto vivência, *arandurekó*, conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo-ritmo próprio (MENEZES, 2008, p.71).

Ingold (2000) também menciona a música e a arte como meios de expressar sentimentos e aprender a partir das experiências vivenciadas por nosso corpo sensível em determinados ambientes. São aprendizados que envolvem todos os sentidos, incluindo a intuição, como uma forma de conhecimento sensível e com capacidade de resposta contextualizada às condições da vida. Mas esse aprendizado também é dependente da experiência sensorial que nos é apresentada por outro, como no caso dos *karai* (lideranças espirituais), *xejary* e *xeramõi* (anciãs e anciões sábios). É na relação com outros que vamos compreendendo os significados no contexto em que vivemos. Assim também argumentam Lave e Wenger (1991), ao teorizar sobre ‘aprendizado-ação’ e ‘aprendizado situado’, que acontecem em comunidades de prática. Por sua vez, Ingold (2000) recorre à Gibson (1979), para explicar essa forma de aprendizado como uma ‘educação da atenção’, que consiste em mostrar, revelando pouco a pouco, para que se possa compreender o significado da informação no contexto a partir da percepção do nosso ambiente. Os autores manifestam, de formas distintas, o aprendizado vivenciado e revelado que também pode ser compreendido como o ‘saber da experiência’, defendido por Larrosa Bondía (2002). Entendo que essas formas de aprendizado correspondem ao que escutei nas palavras de Kerexu Yxapyry:

O nosso olhar crítico para a escola, quando a gente pensou em mudar essa parte do currículo foi

pensando nisso, no **respeito pela criança, pelo espírito divino que está nela, pela função dela, e a gente ter essa liberdade dela saber**. Porque a gente chegou nesse ponto de dizer que a escola não dá sabedoria, ela dá o conhecimento, mas nós estamos em busca da sabedoria, ela tem que saber. **Tem que aprender a saber, pôr a mão na massa, sentir o cheiro, sentir o gosto, ver as coisas, as transformações que acontecem. E só vai saber se fizer, acertando ou errando, todas as falhas, adaptando, mas ela só vai saber se ela fizer de fato, então isso é sabedoria.** (Kerexu Yxapyry, entrevista na Rádio Comunitária Pinheira, em 07 de março de 2017, grifo sublinhado pela intensidade da fala, grifos meus em negrito).

As atividades que extrapolam os limites da Escola Itaty em direção ao cotidiano da comunidade, ou a transferência de atividades cotidianas da comunidade para dentro dos limites da escola, possibilitam que essas trocas, que esse tipo de aprendizado ocorra e seja considerado atividade letiva. Ao trazerem seus cantos, danças, brincadeiras e movimentos para o espaço da escola, os Guarani possibilitam o aprendizado do corpo sensível, legitimando esse espaço como um lugar apropriado para viver e ser Guarani. Ao levarem as atividades escolares para a *Opy*, para as casas, para a mata, para as roças, para os rios, para as cidades, para as instituições parceiras, também dão continuidade ao saber da experiência, ao aprendizado situado e à educação da atenção, possibilitando que seus corpos desloquem-se, percebam e estejam permeáveis ao aprendizado que está disponível nesses distintos lugares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizados revelados no caminho

Essa pesquisa partiu de alguns questionamentos sobre intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas, que levaram ao delineamento de objetivos relacionados ao estudo de caso da intervenção para a construção de uma escola indígena com desenho específico, na busca por conhecer as mudanças na ocupação espacial da aldeia influenciadas por essa construção, compreender como aconteceu a participação da comunidade no processo de projeto arquitetônico e como ocorreu e ocorre a apropriação e uso dessa arquitetura e dos ambientes relacionados à educação escolar nessa terra indígena. Constatado que as hipóteses de pesquisa são válidas, pois percebo correspondência entre minhas suposições iniciais e aquilo que o campo revelou.

Para responder aos objetivos propostos, inicialmente precisei conhecer o contexto em que ocorreu a intervenção arquitetônica para a Escola Itaty, conhecer a distribuição espacial dos *tekoa* antes da escola ser construída e como foi sendo reconfigurada a ocupação da terra indígena depois que a escola começou a funcionar. Ao conhecer essa história, pude responder ao objetivo de **caracterizar as alterações na organização espacial da aldeia depois da construção da Escola Itaty**, compreendendo que outras intervenções de infraestrutura, bem como a construção de casas de alvenaria também foram consolidando a ocupação atual. As falas de diferentes interlocutores somaram-se para possibilitar o entendimento de que a escolha do lugar para a construção da escola impulsionou as dinâmicas socioculturais, movimentando as famílias, que antes moravam em núcleos mais para cima dos morros – com o tempo, algumas se mudaram para outras aldeias, as que permaneceram passaram a morar próximas à escola e à rodovia.

Para compreender como foram sendo tomadas as decisões relativas à intervenção para a construção da escola, procurei dialogar com interlocutores que pudessem esclarecer **como participaram os diferentes atores no processo de projeto arquitetônico da Escola Itaty**. Meu objetivo era compreender se e como os Guarani participaram do processo de projeto arquitetônico, especialmente na concepção formal da escola e na escolha do lugar para a construção. Aos poucos percebi que apesar de ter existido diálogo entre as arquitetas e os Guarani, não ocorreu uma participação ativa no processo de projeto. Contudo, os Guarani consideram que a solução arquitetônica foi satisfatória, atendendo às orientações relativas à forma e distribuição dos espaços (que também foram orientadas por pesquisadores não indígenas). Porém, várias vezes destacaram que a escolha dos Guarani para o lugar em que a escola

deveria ser construída era no alto do morro. Interlocutores não indígenas também apontam que a construção na beira da rodovia foi um erro grave, pois prejudica a utilização dos espaços escolares e o modo de vida Guarani.

Essa colocação conduz ao objetivo de **caracterizar a apropriação e o uso dos ambientes pela educação escolar na TI Morro dos Cavalos**. O uso que fazem atualmente dos espaços escolares dependeu da apropriação inicial da escola pela comunidade, para que seus modos de viver e educar fossem inseridos na proposta pedagógica. Atualmente os Guarani utilizam o espaço com liberdade e autonomia, em configurações dinâmicas que expressam a flexibilidade proporcionada por essa arquitetura escolar. Além disso, os Guarani conduzem as atividades escolares em outros ambientes da comunidade, revelando que a *Opy*, as roças, as matas, os rios, são também ‘lugares de aprendizagem’ vinculados à educação escolar. Demonstram isso inclusive manejando recursos da mata para construir outros espaços na escola voltados à educação para o *nhandereko* (seu modo de vida), como a *Opy Mirĩ* e o fogo coberto. Mas a forma de uso dos espaços também depende da forma como são geridos e da constante reapropriação da escola. As construções que fazem e os símbolos que inserem na escola possibilitam compreender que esse espaço assume um ‘lugar de identificação’ para a comunidade.

A partir dos objetivos intermediários alcanço o objetivo principal de **analisar a intervenção arquitetônica de construção da Escola Itaty e os reflexos na apropriação e no uso dos ambientes escolares na TI Morro dos Cavalos**. Conhecer a história da TI antes e depois da intervenção confirmou o impacto que a construção e início de funcionamento da Escola Itaty provocou na distribuição das famílias, juntamente com outras intervenções e fatores que condicionaram e limitaram a organização socioespacial. A análise proporcionou a compreensão da relação dinâmica que os Guarani possuem com a escola e como, a cada intervenção experienciada, assumem maior protagonismo em defesa de seu modo de vida. Fica em destaque a necessidade de diálogo antes, durante e após a intervenção, inclusive para a gestão dos espaços resultantes da mesma.

O estudo de caso dessa intervenção, somado aos resultados da etapa exploratória, confirmam que as intervenções arquitetônicas e de infraestrutura podem alterar a organização socioespacial das comunidades em que se inserem. Mas também revelam o potencial de resiliência dessas comunidades em encontrar caminhos para restituir elementos significativos de seu modo de vida. Mesmo que uma intervenção não contemple a participação da comunidade, ainda assim, poderá ser apropriada pela comunidade em suas ações e transformações, ao

atribuírem significados e assumirem o protagonismo na criação de lugares de identificação relacionados à intervenção. Contudo, ao contemplar a participação da comunidade no processo de projeto arquitetônico, abre-se a possibilidade de que a criação de lugares de identificação e a apropriação dos novos espaços construídos sejam facilitadas, fortalecendo a autoestima das comunidades e atendendo de forma mais efetiva suas necessidades relacionadas à infraestrutura.

O caso da Escola Itaty proporcionou ainda a compreensão de aspectos profundos do modo de vida e de educar dos Guarani. Tornou-se evidente a relação entre o aprendizado e a constituição como pessoas guarani com as trocas realizadas no ambiente natural e no meio social em que vivem, de forma intimamente relacionada à sua compreensão de território, não somente local, mas de forma ampla e permeada pela sua cosmologia. Alguns elementos que se mostraram centrais para a educação guarani ao longo da pesquisa foram a *Opy* (Casa de Rezas) e os *xeramõi* e *xejary* (sábios, anciões e anciãs), vinculados a outros que proporcionam a interação com seres e elementos que pertencem ao território criado por *Nhanderu* (nosso pai, criador): as matas, os rios, a vegetação, os animais, o fogo, o fumo, o mate, os alimentos, etc. A construção da *Opy Mirĩ* junto à escola possibilita muitos desses aprendizados, demarcando uma importante transformação no espaço escolar para que se torne um lugar de identificação, um lugar de referência, não somente para a comunidade local (especialmente durante o período em que não havia *Opy* na Tekoa Itaty).

Considero que o desenho arquitetônico realizado, em sua tentativa de contemplar aspectos relacionados à ocupação do espaço característica dos Guarani facilitou a apropriação espacial e as transformações que tornaram essa escola um lugar onde acontece a educação escolar e guarani. Mas o mais importante foi o protagonismo da comunidade em não se restringir à ‘cultura escolar’ que vem imposta pelo histórico dessa instituição. Ao utilizarem seus modos próprios de educar dentro da escola e não se limitarem a esse espaço arquitetônico como o único lugar legítimo para a educação escolar, os Guarani deram continuidade às suas caminhadas pelo território e pela paisagem ancestral que os compõe. E vale repetir: é nesse caminho, nesse percurso, vivenciado no tempo, que se dá o aprendizado e se constituem como Guarani.

Com essa pesquisa, espero contribuir no diálogo sobre futuras intervenções arquitetônicas e urbanísticas em comunidades indígenas no Brasil e seus processos de projeto arquitetônico, bem como para o planejamento conjunto de espaços escolares indígenas de acordo com

seus processos próprios (de tomada de decisão, de uso dos espaços, de aprendizagem, entre outros).

O desenvolvimento dessa pesquisa suscitou novos questionamentos, que trago como sugestões para trabalhos futuros:

- a) Análise dos parâmetros de arquitetura escolar do MEC a partir das necessidades específicas de uma comunidade indígena;
- b) Estudos de conforto e desempenho da arquitetura da Escola Itaty;
- c) Desenvolvimento de projetos específicos a partir da demanda de comunidades indígenas, não somente nas aldeias, mas para acolher a presença indígena também nas cidades e nas universidades.

Para encerrar, apresento uma reflexão sobre a expressividade da arquitetura para escolas indígenas e sua relação com lugares de identificação, na qual busco costurar diversos elementos que possibilitaram a compreensão do tema e que estiveram presentes nos capítulos da tese. São reflexões derivadas do referencial teórico, da etapa exploratória da pesquisa e do estudo de caso. Portanto, apesar de trazer uma abordagem mais ampla com relação à tese, a maior referência para a compreensão das relações que as pessoas estabelecem com os lugares são as observações e interlocuções realizadas junto aos Guarani.

### **A expressividade da escola indígena como um lugar de identificação**

Estudar o caso da Escola Itaty leva-me a perceber que os lugares de aprendizagem escolar, entendidos como espaços físicos relacionados ao seu entorno imediato e comunitário, podem estar atrelados ao tecido da comunidade, contemplando seus modos de vida. A comunidade escolar promove a expansão dos lugares de aprendizagem escolar, a partir da escola, para toda a TI e para além desta. Nesse caso, realmente os ambientes escolares, considerados em sua extensão, podem expressar o respeito a um modo de vida específico (o *nhandereko*). Porém, nem todas as comunidades Guarani, ou mesmo indígenas, desejam integrar sua cultura, seu modo de vida e aspectos muito particulares de sua forma de ser, estar e ver o mundo, com a educação escolar.

É preciso reconhecer que o espaço escolar não fazia parte do modo de vida dos Guarani e, em alguns povos e comunidades indígenas, a escola

ainda pode ser considerada um elemento ‘estrangeiro’. Então esse espaço é, marcadamente, um lugar de troca intercultural. Um lugar de olhar o outro. Mas a forma com que as comunidades se apropriam da escola, o modo como a desejam nas aldeias, revela o interesse em realizar essas trocas. Em alguns casos as escolas tornam-se centros, lugares de encontro na aldeia. Então, ao mesmo tempo em que as escolas indígenas são espaços de borda, de margem, de inter-relação com o outro, de certa forma, também são espaços de centro, de reunião, de interconexão? As bordas, as margens e as fronteiras mostram-se lugares ricos para as trocas, para inventividade, para a diversidade. Os ambientes da escola acolhem a comunidade em diversos momentos, como reuniões internas, reuniões com representantes da sociedade envolvente, apresentações para visitantes em datas comemorativas e no próprio cotidiano.

Percebo 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 uma sentido), uma outra forma de estar no mundo, de interagir e relacionar-se com os demais (considerando seres e elementos que compõe o entorno habitado)?

Identifico nesse questionamento dificuldades relacionadas ao 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 a 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 conheço é dirigida por não indígenas, que trazem sua própria experiência de escola para dentro da escola indígena. Então como pode ser dar esse diálogo, de diferentes concepções de mundo e modos de vida dentro de um mesmo espaço? Bergamaschi (2007b) 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 auxílio de Tassinari compreendo a preocupação em esclarecer e diferenciar a educação indígena, que possibilita a continuidade de modos de educar que são próprios, simbólicos, intrinsecamente relacionados ao 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; CALDERONI, 2012, p.149)

Como arquiteta, entendo que o desenho dos espaços escolares, bem como de outras intervenções arquitetônicas realizadas em comunidades indígenas, deveria ser **específico** para o grupo contemplado, procurando inseri-los e escuta-los no processo de projeto, atendendo 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 considero que o desenho de intervenções arquitetônicas deva 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 e 2014).

Nesse emaranhado de expectativas e desejos relacionados à escola indígena também se apresentam a contradição e **ambiguidade** desse espaço, que hoje serve para reafirmação étnica. Os próprios indígenas a

descrevem como uma ferramenta na luta por seus direitos, auxiliando-os nos diálogos com os não indígenas. Porém, embora a legislação contenha elementos que garantam o respeito às especificidades dos povos indígenas, a sociedade envolvente ainda não está preparada para contemplar essa postura em suas ações. Algumas dificuldades são vivenciadas na prática, no convívio diário nos espaços escolares, marcado pelas diferenças de comportamento da comunidade indígena que usa o espaço e dos não indígenas, geralmente responsáveis pela sua gestão. Ainda está embutido em algumas ações e práticas o papel da escola como civilizadora, oferecendo uma cultura (cult), a povos “primitivos”.

Somadas a isso estão as expectativas sobre a imagem da arquitetura inserida na aldeia, por parte de indígenas e não indígenas (o olhar do outro). Uma arquitetura ‘cara’, com bom acabamento, etc., seria ‘demais’ para uma aldeia indígena? Essa é uma visão preconceituosa? Ou não faz parte de seu modo de vida, realmente? É importante considerar que a imagem da arquitetura também está relacionada a questões políticas, de promoção eleitoral e que, ao final, trata-se de um equipamento público.

Então identifico dois argumentos antagônicos, pois se a escola, como ressaltam os próprios indígenas, auxilia no fortalecimento da cultura, ela também é responsável por facilitar o diálogo intercultural, o que poderia ser considerado uma ambiguidade. Contudo, essa ambiguidade é subvertida, pois o diálogo intercultural pode trazer em si o fortalecimento da cultura, a reafirmação étnica, ainda que a escola seja uma porta aberta para outros modos de vida. Por isso é necessário compreender a escola como uma “fronteira” permeável entre diferentes saberes, fazendo o filtro daquilo que interessa à cultura e à comunidade (TASSINARI, 2001a).

O limite não é onde uma coisa termina mas, como os gregos reconheceram, de onde alguma coisa **dá início à sua essência**. (...) Espaço é, essencialmente, o fruto de uma arrumação, de um espaçamento, o que foi deixado em seu limite. O espaço é o que, a cada vez, se propicia e, com isso, se articula, ou seja, o que se reúne de forma integradora através de um lugar (...) (HEIDEGGER, 2001, p.134, grifo no original).

As palavras de Heidegger permitem pensar sobre o espaço da escola como delimitador de âmbitos de pertencimento. Na escola estão presentes diferentes saberes, demarcando territórios e possibilitando

diálogos. O espaço físico também se presta a isso: abrir portas, estabelecer limites, acolher o outro, distinguir domínios. Ainda que o acolhimento dependa mais da relação entre as pessoas, do que das características do lugar onde o encontro acontece (FUÃO, 2014).

Outro aspecto a considerar é a **representatividade simbólica**, que pode facilitar a **apropriação** dos ambientes escolares e está relacionada à origem da demanda, à participação no processo de projeto, ao desenho da forma, à escolha de materiais, à escolha 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. Percebo 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 envolvente. Dessa forma, facilita que a escola assuma um lugar de identificação.

Observando as escolas indígenas, inclusive aquelas com desenho específico, constato que as situações são muito particulares. Pensando na EIEB Cacique Vanhkre, que eu supunha, inicialmente, arquitetonicamente descontextualizada do entorno da aldeia, acabei descobrindo, ao conversar com ex-aluna, professor, arquitetos, gerentes e assessores da SED e engenheiros do DEINFRA, que foi a escola que mais atendeu as expectativas da comunidade e que teve maior envolvimento da comunidade no desenho. Por isso considero, com relação às escolas que tive oportunidade de conhecer, que quando o desenho é específico e contou com a participação da comunidade, a arquitetura adquire uma expressão simbólica, traduzindo expectativas em torno da valorização cultural e do reconhecimento de identidade éticas, como apresentado em Zanin e Dill (2016).

Ao pesquisar a presença da escola em aldeias Guarani, Bergamaschi (2005, p.46) considera o conceito de apropriação como “o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertença”. A autora compreende que “através dos sentidos próprios que conferem à escola na aldeia, os Guarani se apropriam dela, tornando-a também sua”. A apropriação dessa arquitetura também vai se referir à adequação, na medida em que são contempladas configurações formais, técnicas construtivas e materiais que proporcionem maior afinidade das pessoas com a edificação e seus espaços adjacentes. Além disso, a escola tem usos específicos, relacionados ao modo de vida e às formas próprias de aprendizagem e isso se estende aos ambientes do entorno, imediato ou afastado, como rios,

matas, entre outros (SILVA, 2014; BRASIL, 2007b). A escolha do local da escola também está relacionada a essa representatividade simbólica em seu aspecto político.

Autores que destacam a percepção e a relação mais profunda que temos com os espaços (BACHELARD, 1989; PALLASMAA, 2011; ZUMTHOR, 2006; MERLEAU-PONTY, 1994; ROLNIK, 2011), trazem a necessidade de sentir com todo o corpo, perceber-nos inseridos no ambiente que nos envolve. Os Guarani possibilitaram-me perceber outras formas de significar essa inserção, esse estar sentido nos lugares. Os Guarani estão, se posicionam, se dispõem nos ambientes: sentam-se na terra, aproximam-se do fogo, usam bancos baixos, sorvem o mate, possibilitam que a fumaça se eleve ao céu... Sempre envolvidos em elementos sagrados, que são parte de seu cotidiano: a terra, a erva-mate, a água, o fogo, a fumaça... É preciso uma imersão cultural para identificar a infinidade de símbolos presentes em pequenos atos diários, como apresentado no Capítulo 4.

Heidegger (2001) relembra que as construções são abrigos, lugares nos quais nos “de-moramos” e os quais habitamos, mesmo que não sejam residências. Para o autor, o habitar está relacionado à construção de lugares que acolhem, que guardam a quadratura – a integração entre o céu e a terra, os deuses e os mortais. As construções, enquanto expressão, podem se tornar símbolos de integração da quadratura.

Construir significa edificar lugares que propiciam estância e circunstância à quadratura. (...) O construir **recebe**, a partir da quadratura, a medida para todo dimensionamento e medição dos espaços que se abrem, a cada vez, com os lugares fundados. As coisas construídas preservam a quadratura. São coisas que, a seu modo, resguardam a quadratura. Resguardar a quadratura, salvar a terra, acolher o céu, aguardar os divinos, acompanhar os mortais, esse resguardo de quatro faces é a simples essência do habitar. As coisas construídas com autenticidade marcam a essência dando moradia a essa essência (HEIDEGGER, 2001, p.138, grifo do autor).

Ao analisar as habitações autóctones Mbyá-Guarani e, especialmente, a Casa de Rezas (*Opy*) relaciono que os aspectos simbólico-culturais nelas presentes podem ser interpretados como expressão da quadratura, da relação cosmológica Mbyá, traduzida no seu modo de ser e estar no mundo (ZANIN, 2006). E a presença da *Opy Mirĩ* na Escola Itaty

também estabelece essa relação, proporcionando que aprendizados próprios dos Guarani estejam presentes na escola.

Para Heidegger (2001), a produção de uma edificação significa mais do que o produto acabado (a coisa em si), mais do que a construção, englobando o próprio processo que a produz, como uma condução da quadratura ao espaço, como um lugar que nos acolhe. O processo construtivo conecta a coisa à quadratura, produz espaço e lugar. Essa reflexão corresponde ao encontrado na investigação sobre o processo construtivo de habitações autóctones Mbyá Guarani, que se realiza em mutirão (*potirõ* - ajudar), geralmente organizado por relações de parentesco (ZANIN, 2006). Segundo Melià e Temple (2004), o mutirão representa a reciprocidade coletiva, as mãos abertas para o outro (*jopói*), na alegria das tarefas compartilhadas, evocando a esperança, a amizade e a confiança, envoltas em significados simbólicos e espirituais. Aspectos que os Guarani da Tekoa Itaty inserem na educação escolar, ao construir a *Opy Mirĩ*.

A construção da *Opy Mirĩ* leva os Guarani a caminharem pelo território, vivenciando a paisagem que os cerca, a percorrerem os antigos caminhos traçados por seus ancestrais e irem revelando, passo a passo, o aprendizado transmitido de geração em geração. Ao construir a *Opy Mirĩ* na escola, mostram-se conhecedores desse território, dos lugares de aprendizagem onde são coletados os materiais para a construção. A *Opy Mirĩ* representa um símbolo de conexão das atividades escolares com seu modo de vida e com sua cosmologia.

O processo construtivo Mbyá-Guarani possibilita e fortalece um modo de vida específico, gera uma economia interna na aldeia, por meio da reciprocidade, dá continuidade ao saber construtivo de uma geração à outra, como parte de um aprendizado vinculado ao *nhandereko* (modo de vida), reconhece os dons dos *ogapuú* (construtores), em uma relação de origem vinculada às divindades, para citar apenas alguns fatores (ZANIN; SATTler, 2007). A materialização da construção autóctone, pela sua durabilidade, favorece a continuidade do saber construtivo, na repetição periódica desse processo. Curioso observar que a *Opy Mirĩ* na Escola Itaty reproduz esse processo construtivo, inserindo-o nas atividades letivas como um processo próprio de aprendizagem, tanto durante a construção, quanto posteriormente, durante o uso.

Kusch (2000) fala do “mero estar indígena”, em contraposição a uma busca incessante de “ser” que marca a sociedade ocidental. Apesar de sua argumentação estar embasada na cultura andina, com características

de organização social diferentes das observadas juntos aos Guarani, considero essa reflexão pertinente. O mero estar não teme o mutável, e isso relaciono com a postura dos Guarani diante da **transitoriedade** da vida, da forma como aceitam as mudanças, como evitam o confronto, com o caminhar. A transitoriedade da vida se expressa nas construções autóctones, pela sua **impermanência**, seu curto ciclo de vida, relacionado ao uso de materiais orgânicos, mas também às dinâmicas políticas, socioculturais e espirituais que modificam as comunidades (ZANIN, 2006; BORGES, 2002b).

Aqui entra a **transitoriedade** característica das edificações Mbyá. Observa-se a pouca durabilidade e, até certo ponto, um desapego relativo às construções tradicionais. Estas duas características estão relacionadas, na medida em que a mobilidade pode levar ao abandono da habitação e aí entra o desapego, que também pode ser motivado pela pouca durabilidade do objeto construído, o que é intrínseco à tradição cultural e sua relação com o meio. Neste ponto, encontram-se vários fatores que compõem o modo de ser Mbyá: a relação de um estar suave junto ao ambiente; a mobilidade; e o desapego do material, ao enaltecer o espírito (o que se observa no caráter pacífico, pois ao evitar conflitos e enaltecer o espírito, muitas vezes é necessário grande desapego, que conduz ao abandono da situação mais ou menos estável em que se encontram). A durabilidade da casa é relativa, pois nem sempre é necessário que seja muito durável. Frequentemente as casas são desmanchadas ou abandonadas, por motivo de mudanças, ou por necessitarem muitos reparos, devido ao estado de decomposição dos materiais (ZANIN, 2006, p.69, grifo no original).

A transitoriedade que marca os lugares de apropriação dos Guarani faz parte de seu modo de vida, da vivência de seus mitos, como o da “Terra sem Mal” (CLASTRES, 1978). Mas também está relacionada às dificuldades enfrentadas no convívio com a sociedade envolvente, bem como nas relações internas das comunidades. Sua arquitetura e os lugares configurados pela sua presença podem, nessas situações, serem comparados com o conceito de “*arquitectura débil*”, de Solà-Morales (1998): uma arquitetura efêmera, marcada pelo tempo. Acontecimento

que depois se desvanece para sempre, com uma noção de temporalidade imprevisível, casual. Permite uma leitura distraída, e que realça a realidade, tornando-a suportável. Não se impõe, não demanda nossa total atenção. Arquitetura débil é sempre decorativa (*decorum*) – “*lo decorativo es lo inesencial*” (SOLÀ-MORALES, 1998, p. 79).

*La condición decorativa no es necesariamente una condición de trivialización de lo vulgar, sino que simplemente constituye el reconocimiento de que para la obra de arte – escultórica o arquitectónica – la aceptación de una cierta debilidad y por tanto, su colocación en un lugar secundario es, posiblemente, la condición de su mayor elegancia y, en el fondo, de su máximo peso* (SOLÀ-MORALES, 1998, p. 80).

Bastos (2007) apresenta a noção de decoro como conveniência, justeza, adequação das manifestações artísticas, inclusive da arquitetura. Então decoro serve a essa intenção de expressar a conveniência de uma solução arquitetônica, estando relacionada ainda à propriedade de ajuste das partes, ou do contexto da arquitetura, com o sítio, com o costume, com a natureza do que se pretende edificar. Bastos argumenta sobre a relação do decoro com a noção de ordem e regularidade presente nas ocupações mineiras, criticando a visão de espontaneidade e desordem com que foi interpretada, desvinculada de seu momento histórico. A ordem e a regularidade também podem residir na adequabilidade, na capacidade de “*adaptação aos contextos*” (BASTOS, 2007, p.19).

Considero que tal decoro também é encontrado na arquitetura autóctone Mbyá-Guarani, na manutenção e renovação de um padrão pré-estabelecido às diferentes paisagens e contextos em que se encontram, alterando materiais, mas mantendo formas e significados (ZANIN, 2006). A coloração da terra muda, as árvores disponíveis mudam, os materiais da cobertura mudam (folhas de *pindó*, taquara ou capim), mas sempre se referem a significados simbólico-culturais. O mesmo acontece com a forma da construção autóctone, que pode ter dimensões alteradas, podem ocorrer variações nos detalhes, mas as características-padrão se repetem. E, como expresso em Zanin (2006), isso corresponde às considerações de Alexander (1981) sobre os padrões na arquitetura: eles podem estar vivos ou mortos. Um padrão arquitetônico está vivo quando apresenta estabilidade, quando permanece utilizado por muito tempo, manifestando harmonia com relação à sua própria estrutura interna; porém, um padrão vivo é estável, não estático. É passível de mutações, de acordo com a

necessidade. Para Christopher Alexander (1981), no jogo infinito de variação e repetição em que o edifício reflete as dinâmicas do ambiente, expressando consciência sobre a transitoriedade de tudo, é onde reside a qualidade propriamente dita.

Solà-Morales apresenta ainda a arquitetura débil como monumento que carrega recordações:

*La idea de monumento que quiero traer a colación es aquella que podemos encontrar en un objeto arquitectónico que, siendo ciertamente una apertura, una ventana a una realidad más intensa, al mismo tiempo su representación se produce como un vestigio, como el eleteo de la música de la campana que queda después de sonar; como aquello que se constituye sólo en residuo, en recuerdo (SOLÀ- MORALES, 1998, p. 81).*

Então me pergunto: não é isso mesmo a *Opy*, ou a construção autóctone Guarani? A representação de uma unidade com as divindades, vivida em um passado imemorial? A arquitetura autóctone, com seus elementos simbólicos, expressa a recordação da “primeira terra”, é uma tradução material de seus mitos de origem (ZANIN, 2006). Relaciono fortemente a frase de Solà-Morales com a característica de temporalidade da arquitetura Mbyá-Guarani, com sua transitoriedade, como a expressão de desapego ao material, frente à força do significado de seu caminhar. Ainda assim, a arquitetura permanece como recordação. Depois de abandonadas, a casa (*oó*, *opy*) e a aldeia (*tekoa*), ainda existem na memória. Lugares são deixados para trás, mas pertencem à memória e permanecem como territórios tradicionais. A aldeia e a casa podem ser reconstruídas em outros lugares, restabelecendo significados com outros contextos e paisagens. Possivelmente paisagens já trilhadas, nas quais encontram elementos simbólicos que os conectam ao lugar e traduzem o sentido de sua cosmologia.

A monumentalidade da arquitetura débil talvez esteja ainda mais presente nas antigas casas grandes Guarani, compostas de varas em arcos de forma ogival. Todos sabem construí-las, relata um Mbyá, ainda que não as façam, por falta de materiais, por fatores relacionados à contemporaneidade, à proximidade dos centros urbanos, à interculturalidade presente nas aldeias (ZANIN, 2006).

*La noción de monumento que propongo aquí está ligada al gusto de la poesía después de haberla leído, al sabor de la música después de haberla oído, al recuerdo de la arquitectura después de haberla visto. Es la fuerza de la debilidad. Aquello que el arte y la arquitectura son capaces de producir precisamente cuando no se presentan agresivas y dominantes, sino tangenciales y débiles (SOLÀ-MORALES, 1998, p.81).*

Em contraposição à efemeridade e transcendência da arquitetura débil, as edificações destinadas a abrigar as escolas indígenas, em geral, apresentam um caráter de permanência, de longitude temporal, marcando mais definitivamente a paisagem e a ocupação espacial das aldeias. Construídas com recursos públicos, são edificações feitas “para durar”. Ainda assim, e talvez, infelizmente, por isso mesmo, em muitos casos não são edificações que dialogam com os valores culturais dos povos que as utilizam e marcam o contraste de visões de mundo e a dificuldade de compreender diferentes modos de vida. Devido a essa permanência característica da edificação escolar indígena, essa deve apresentar certa **flexibilidade** a fim de abrigar as dinâmicas socioculturais próprias que se refletem no uso dos ambientes escolares, bem como facilidade de expansão e transformação, como tem sido argumentado acerca do espaço escolar de uma forma geral (ALBERTO & SINDER, 2011). Mas uma flexibilidade comprometida com as características próprias da cultura, possibilitando que a escola represente um lugar de identificação para a comunidade, especialmente em sua relação com a sociedade envolvente (ZANIN, 2016).

A complexidade do espaço físico da escola indígena, nessa reflexão apoiada principalmente na realidade encontrada junto aos Guarani, abrange a ambiguidade e dinamicidade da relação intercultural conjugada às especificidades culturais inerentes à educação escolar indígena. Somam-se a isso as características identificadas na arquitetura autóctone e na forma de ocupação do espaço pelas comunidades, que auxiliam a compreender a representatividade simbólica, a apropriação, a transitoriedade e a flexibilidade que estão relacionados à expressividade das arquiteturas escolares concebidas para povos indígenas e à sua possibilidade de assumirem ‘lugares de identificação’.

## REFERÊNCIAS

- ALBERT, B. *Territoriality, Ethnopolitics and Development: the Indian Movement in the Brazilian Amazon*. In Surrallés, Alexandre & Hierro, Pedro Garcia (Eds.) **The Land Within. Indigenous Territory and the Perception of the Environment**. Copenhagen, IWGIA, 2005
- ALBERTO, K. C.; SINDER, M. B. A Flexibilidade no Espaço Escolar: Variações Sobre a Compreensão do Tema e da Prática Projetual. In: **V Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - PROJETER 2011** - Belo Horizonte, MG: NPGAU/UFMG, 2011.
- ALEXANDER, C. *El modo intemporal de construir*. Barcelona: Gili, 1981.
- ALEXANDER, C. (et al.). **Uma linguagem de padrões: a pattern language**. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- ALTINI, E. et al. (orgs). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: CIMI, 2014. Disponível em: < <http://cimi.org.br/pub/MS/escolas/ManifestoEduca.pdf>>. Acesso em: 31 dez 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, A.K.T.A.; TASSINARI, A.M.I.; GONÇALVES, J.B.K.M.; VICENZI, M.; VASCONCELOS, V.C. (orgs). **Kyringue Arandua Rupiguare – As Ideias das Crianças**. NEPI- Núcleo de Estudos de Povos Indígenas. Florianópolis, SC: UFSC/NUPPE, 2011.
- ANTUNES, E. **Nhandereko nhanhembo'e nhembo' ea py. Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis** (2015). Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina.
- ANTUNES, E.; OLIVEIRA, M.; BENITES, J.; BRIGHENTI, C.; DARELLA, M.D.P. **Cronologia da luta pela demarcação da Terra Indígena Morro dos Cavalos – fatos relevantes – Duas décadas de espera: 1993-2013**. Palhoça, Florianópolis: ABA, 2013. Disponível em: <[www.abant.org.br/file?id=1053](http://www.abant.org.br/file?id=1053)>. Acesso em: 04 set 2017.
- ATTANÉ, A; LANGEWIESCHE, K. Reflexões metodológicas sobre os usos da fotografia na antropologia. In: **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro, 2005.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papyrus, 1994.

AZEVEDO, G. A. N. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: Análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. In: **ENTAC: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído**, v. 1, p. 3494-3504, 2012.

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins fontes, 1989.

BALÉE, W. **Footprints of the forest. Ka'apor Ethnobotany – the historical ecology of plant utilization by an Amazonian People**. Columbia University Press, 1994.

BARTH, F. O Guru e o Iniciador: transações de conhecimento e moldagem da cultura no sudoeste da Ásia e na Melanésia. In: **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Organização e apresentação TomkeLask. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1989 (2000). pp. 141-165.

BARTH, F. *Other knowledge and other ways of knowing*. In: **Journal of Anthropological Research**, 1995, vol.51, p.65-68.

BASTOS, R. A. Regularidade e ordem das povoações mineiras no século XVIII. In: **Revista do ieb**, n 44, fev 2007. São Paulo: USP/ IEB. p. 27-54.

BEDELL, A. *Hesquiaht First Nation Place of Learning: Not Just a School*. In: **Indigenous and Northern Affairs Canada**. 2009. Disponível em: <<https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100021153/1100100021169>> . Acesso em: 07 jun 2015.

BENITES, S. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina.

BERGAMASCHI, M.A. educação escolar guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd: Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas: 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tmarab.pdf>>. Acesso em: 11 jun 2016.

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

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. In: **Cad. Cedes**. Campinas: Unicamp, mai-ago 2007a. vol. 27, n. 72, p. 197-213. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 mai 2015.

\_\_\_\_\_. Indianizando a escola: movimentos de criação de práticas escolares diferenciadas nas aldeias Guarani e Kaingang. In: **VII Reunião de Antropologia do Mercosul**, 2007b, Porto Alegre. RAM. Reunião de Antropologia do Mercosul. Porto Alegre: UFRGS, 2007b.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BORGES, L. C. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. In: **Revista Tellus**, Campo Grande – MS. Ano2, n.2, p. 105-122, abr 2002a.

BORGES, P. H. P. Sonhos e Nomes: as crianças Guarani. In: **Cad. CEDES**, Abril 2002b, vol.22, n.56, p.53-62. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622002000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18/08/2006.

BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. Território e saberes tradicionais: articulações possíveis no espaço escolar indígena. **Práxis Educativa** (Brasil), vol. 7, dezembro, 2012, pp. 133-153 Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil 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, 1988.

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

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 19 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SECAD. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 13 set 2017. (2007a).

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

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.645/ 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 19 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia-GO, 2009b.

\_\_\_\_\_. Governo do Brasil. Cidadania e justiça. **A embaixada é a presença oficial de uma nação**. 2009c. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/a-embaixada-e-a-presenca-oficial-de-uma-nacao>>. Acesso em: 18 jan 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 22 de junho de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Portal Brasil. Governo. Censo. **Brasil tem quase 900 mil índios de 305 etnias e 274 idiomas**. 2012b. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiomas>>. Acesso em: 20 ago 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, 2017.

BRIGHENTI, C. A. **Estrangeiros na Própria Terra: presença Guarani e Estados Nacionais**. Florianópolis: EdUFSC; Chapecó: Argos, 2010.

BRIGHENTI, C. A.; NÖTZOLD, A.L.V. Educação guarani e educação escolar: desafios da experiência Mbya e Nhandeva. In: **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 2, nº 2, p. 22 – 40. jul./dez. 2010.

CADOGAN, L. **Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá**. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología/ Fundación León Cadogan / CEADUC-CEPAG, 1997.

CODONHO, C.G. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis.

CARRINHO, R. G. **Habitação de Interesse Social em aldeias indígenas: uma bordagem sobre o ambiente construído Mbyá-guarani no litoral de Santa Catarina**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Florianópolis.

CARVALHO, B. M. Intervenções habitacionais em comunidades tradicionais: uma solução ou um problema?. **Anais: Encontros Nacionais da ANPUR 15** (2013). Disponível em: <<http://unuhoospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/viewFile/4530/4399>> . Acesso em: 22 mai 2014.

CARVALHO, B. M.; CHAVES, C. Desafios e diretrizes para propor intervenções destinadas às comunidades tradicionais no Pará. In: **Anais XIV Encontro Nacionais da ANPUR**. Rio de Janeiro: ANPUR, 2011. Disponível em: <<http://unuhoospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/3535/3462>>. Acesso em: 31 dez 2014.

CARVALHO, M. A.; GODOY, M. G. G. Representações míticas guarani mbya: a palavra como fundamento da educação. In: **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, 120-145, jan.-dez. 2011.

CASTELLS, A. N. G. de. O estudo do espaço na perspectiva interdisciplinar. In: **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis: PPGAS/UFSC. Nº 47. ano 2001.

CASTELLS, E. **Traços e Palavras: sobre o processo projetual em Arquitetura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002.

CHAMBERS, R. **Rural Development: putting the last first**. Burnt Mill: Longman Scientific & Technical, 1983.

CHAMORRO, G. **Os Guarani: sua trajetória e seu modo de ser**. Cadernos Comin, São Leopoldo : Comin, n. 8, 30 p., ago. 1999.

CHING, F. D. K. **Arquitetura, forma, espaço e ordem**. Tradução Alvarar Helena Lamparelli. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

CHOW, L. *Hesquiaht Community School, Refuge Cove, Vancouver Island*. In: **Sustainable Architecture and Building Magazine**, 23 SET 2011. Disponível em: < <http://www.sabmagazine.com/blog/2011/09/23/hesquiaht-community-school-refuge-cove-vancouver-island/>>. Acesso em: 07 jun 2015.

CLASTRES, H. **Terra Sem Mal: o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLASTRES, P. **La Palabra Luminosa: mitos y cantos sagrados de los guaraníes**. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1993.

COHN, C. A Criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. ; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: FAPESP/ Global Editora/ MARI, 2002.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. In: **Civitas**. Porto Alegre v. 13 n. 2 p. 221-244 maio-ago. 2013.

COLARES, A. A. Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira. In: **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de**

**Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação.** Porto, Portugal: 2014.

CONEXÃOITATY. **Conexão Itaty.** Blog da Tekoa Itaty. Disponível em: <<http://conexaoitaty.blogspot.com.br>>. Acesso em: 22 ago 2016.

COSTA, M. H. F. & MALHANO, H.B. Habitação Indígena Brasileira. In: RIBEIRO, B. **Suma Etnológica Brasileira 2 – Tecnologia indígena.** Petrópolis: Vozes/ Finep, p. 27-92, 1987.

CRISTOFOLI, M.S. Discussões acadêmicas sobre espaço escolar: a importância da temática para estudos de políticas educacionais. In: **Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação.** Zaragoza, Espanha: 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaSilviaCristofoli\\_int\\_GT4.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaSilviaCristofoli_int_GT4.pdf)>. Acesso em: 16 ago 2016.

CRUZ, J.T. **Uma linguagem de padrões indígena: o reflexo do seu modo de ser.** 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Porto Alegre

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, 2005.

CRUZ, J. H. P.; CRUZ, J. T.; FAGUNDES, H. A. (orgs). **Projeto de unidade habitacional para os índios Mbyá Guarani:** Grupamento Indígena Mbyá Guarani da Lomba do Pinheiro. Porto Alegre, RS: Governo do Estado/ Faculdade de Arquitetura – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DARELLA, M.D.P. **Ore roipota yvy porã - “nós queremos terra boa”.** **Territorialização Guarani no Litoral de Santa Catarina – Brasil.** 2004. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos PósGraduados em Ciências sociais. São Paulo.

DÁVILA, V.; EARP, J.S.; MARTINS, V. *Hibridaciones en la arquitectura indígena Mebêngôkre/ Kayapó.* In: **Seminário Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra – 17º SIACOT.** La Paz: PROTERRA, 2017.

DE VARINE, H. **As Raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz. 2012.

**DESCOMPLICANDO com Kerexu Yaxypyry: BR 101 e seus impactos**. Direção: Wasa'i Mawe. Produção: Tekoa Itaty. 01 jun 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H2HPaoRJOJI>>. Acesso em: 03 set 2017. (2017a)

**DESCOMPLICANDO com Kerexu Yaxypyry: Políticos VS Morro dos Cavalos**. Direção: Wasa'i Mawe. Produção: Tekoa Itaty. 19 ago 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=k8jK1XeC7hk>>. Acesso em: 03 set 2017. (2017b)

DOOLEY, R. A. **Léxico Guarani, dialeto Mbyá**: com informações úteis para o ensino médio, a aprendizagem e a pesquisa linguística. Brasil: Associação Linguística Internacional, SIL Brasil, 2013.

DUARTE, C.R. A empatia espacial e sua implicação nas ambiências urbanas. In: **Revista Projetar - Projeto e percepção do ambiente**, Natal: UFRN, Edição Especial de lançamento v. 1, n.1 Abril, 2016.

EA-UFGM. **Programa de Extensão Morar Indígena**. Projeto Assessoria Técnica em Arquitetura Indígena. Escola de Arquitetura/ UFGM, 2017. Disponível em [http://www.arq.ufmg.br/prj/?page\\_id=4264](http://www.arq.ufmg.br/prj/?page_id=4264). Acesso em: 20 mar 2017.

EKMAN, A. A tradução do Espírito. In: POPYGUA, Timóteo Vera Tupã; EKAM, Anita (org.) **Yvyrupa: A Terra uma só**. São Pulo: Editora Hedra, 2017.

ELALI, G.A. Psicologia e Arquitetura: e busca do lócus interdisciplinar. In: **Estudos de psicologia**. 2 (2), 1997. 394-362.

ELALI, G. A. **Espaços para educação infantil: um quebra-cabeças?** 2002. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ELALI, G. A. **Relações entre comportamento humano e ambiência**: uma reflexão com base na psicologia ambiental. In: Anais do Colóquio Ambiências Compartilhadas. Rio de Janeiro: ProArq - UFRJ, 2009.

ERICKSON, C. *Amazonia: the historical ecology of a domesticated landscape*. In: Silverman , H.; Isbell, W. H. (Eds.). **The handbook of South American Archaeology**. New York: Springer, 2008. p. 157-183.

**ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco** (Título original em inglês: *Schooling the world: the white man's last burden*). Direção: Carol Black. Produção executiva: Neal Marlens, Jim Hurst e Mark Grossan, 2010.

FARIA, A. B. G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012.

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. In: **Revista da Faculdade de Educação/ USP**. São Paulo: USP, v.24, n.1, p.141-159, jan/jun, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59619/62716>>. Acesso em: 10 jan 2017.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.14, Rio de Janeiro, 2000.

FERNANDES, F. As trocinhas do bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**, São Paulo: Martins Fontes, 1946 (2004).

FERNANDO. **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\\_01.htm](http://www.fernando.arq.br/guarani_fde_01.htm)>. Acesso em: 10 dez 2017.

FERRARA, L. D. **Leitura sem Palavras**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FIGUEIREDO, F. S. P. **Oim-ipurã-ma Ore-rekó. Experiência de estudantes universitários e os Guarani**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, A. V. Do Espaço Escolar e da Escola como Lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

FREITAS, A. E. C. **Estudos Complementares ao EIA/RIMA referentes ao Componente Indígena voltado ao processo de Licenciamento Ambiental do Sistema de Reforço Eletroenergético à Ilha de Santa Catarina e Litoral Catarinense**. Proponente: ELETROSULCentrais Elétricas S.A. Florianópolis, 2006.

FREITAS, A. E. C. Nossos contemporâneos indígenas. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Núcleo de Políticas Públicas para os povos Indígenas, 2008. p. 5-13.

FUÃO, F. F. As formas do acolhimento na arquitetura. In: FUÃO, Fernando Freitas; SOLIS, Dirce Eleonora (orgs.) **Derrida e arquitetura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 41-113.

GIFFORD, R. **Environmental Psychology: principles and practices**. 2.ed. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

GOBBI, F.; BAPTISTA, M. M.; PRINTES, R.B.; COSSIO, R.R. Breves aspectos socioambientais da territorialidade Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul. In: PORTO ALEGRE. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos**. Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.

GOBBI, F.; ZANIN, N. Z., COSSIO, R.R.. **Plano Básico Ambiental - Componente Indígena Mbya-Guarani** - Programa de Apoio às Comunidades Indígenas - Duplicação da Rodovia BR 116/RS. 2010.

GOERGEN, P. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. FÓRUM PERMANENTE DE DESAFIOS DO MAGISTÉRIO, Campinas. **Anais do Fórum Permanente de desafios do magistério**, abril, 2005.

GONÇALVES, J. B. **Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos** (2015). Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina.

GONÇALVES, L. S. W. T. *et al* (org.). **Vvy ojevy ija ete pe: a terra que volta ao verdadeiro dono – Cultura e História de Aldeias Guarani de Santa Catarina**. Palhoça: AIMG, FUNAI, DNIT. 2011.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. In: Paidéia, 2003,12(24), 149-161.

GÜNTHER, H.; ELALI, G. A.; PINHEIRO, J. A abordagem multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: Características, definições e implicações. In **Textos de Psicologia Ambiental**, Nº 23. Brasília: LPA, Instituto de Psicologia, UNB, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

HARDMAN, C. *Can there be an anthropology of children?* In: **Childhood**. Londres: SAGE Publications, 2001.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2008 (1989).

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: **Ensaio e Conferências**. (trad.) Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HERTZBERGER, H. **Lições de arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HESQUIAHT *community building their own school. Now that is sustainable*. In: **Redquill Achitecture. Indigenous Design + Planning**. (15/10/2013) Disponível em: <<https://rqarc.com/hesquiaht-community-building-their-own-school-now-that-is-sustainable/>>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

HIRSCHFELD, L. *Why Don't Anthropologists Like Children?* In: **American Anthropologist**. Washington: *American Anthropological Association*, 104(2):611-627. 2002.

HIERRO, P. G. *Indigenous Territories: Knocking the gates of Law*. In Surrallés, Alexandre & Hierro, Pedro Garcia (Eds.) **The Land Within. Indigenous Territory and the Perception of the Environment**. Copenhagen, IWGIA, 2005.

HOLL, S. **Cuestiones de percepción: fenomenologia de la arquitectura**. Barcelona: GGili, 2011.

INGOLD, T. **The Perception of the Environment: Essays on liveliwood, dwelling and skill**. London: Routledge. 2000.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, T. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

INVENTÁRIO Nacional de Referências Culturais. **Comunidade Mbyá-Guarani da Reserva Indígena Inhacapetum**. Relatório Fase Preliminar. NIT/UFRGS e 12ª SR IPHAN. 2005.

JESUS, S. C. Acampamentos indígenas no Sul do Brasil: os diversos olhares para a educação e a infância Mbyá-Guarani. In: TASSINARI, A.M.I.; GRANDO, B.S.; ALBUQUERQUE, M. A. S (orgs). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

JESUS, S. C. **Pessoas na medida: processos de circulação de saberes sobre o nhande reko guarani na região das Missões**. 2015. 235 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2015.

JOHN, N. M.; SENFF, D. S. 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, 2005.

KOWALTOWSKI, D. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRINSKY, C. H. *Contemporary Native American Architecture: cultural regeneration and creativity*. New York: Oxford University Press, 1996.

KUSCH, R. América Profunda (1962). In: **Obras Completas**. Tomo II. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

LADEIRA, M. I.; MATTA, P. (Org.). **Terras Guarani no Litoral: ka'agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue ÿ** (as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós). São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista (CTI), 2004.

LAROUSSE Cultural. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LARRICQ, M. *Ipytûma: construcción de la persona entre los Mbyá-Guarani*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 1993.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press. 1991.

LITAIFF, A. Mitologia Guarani: encontros interculturais ou epistemologias em colisão? In: SILVEIRA, N.H.; MELO, C.R.; JESUS, S.C. **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MALNAR, J. M.; VODVARKA, F. **New Architecture on Indigenous Lands**. Minneapolis: University of Minnesota, 2013.

**MBYÁ Guarani - Guerreiros da Liberdade**. Direção: Charles Cesconetto, 2004, 55 minutos.

MACHADO, J. S. **Lugares de gente: mulheres, plantas e redes de troca no delta amazônico**. 2012. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Rio de Janeiro.

MELIÀ, B.; TEMPLE, D. **El don, la venganza y otras formas de economía guaraní**. Asunción: CEPAG, 2004.

MELIÀ, B. **Teko Porã: formas do bom viver guarani, memória e futuro**. In: SILVEIRA, N.H.; MELO, C.R.; JESUS, S.C. **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

MELLO, F. C. de. **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani**. 2006. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Florianópolis.

MELO, C.R. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In: TASSINARI, Antonella et al. (orgs.) **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EDUFSC, 2012.

MELO, C.R. Aprendizado, percepção e conhecimento Guarani: possibilidades de diálogo entre saberes distintos. In: TASSINARI, A.M.I.; ALMEIDA, J.N.; RESENDÍZ, N.R. (orgs.) **Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

MENEZES, A. L. T. Educação guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: BERGAMASCHI, M.A. (org.) **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, M.C.S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M.C.S. (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOORE, C. R.; THOMPSON, V. D. *Animism and Green River persistent places: A dwelling perspective of the Shell Mound Archaic*. In **Journal of Social Archaeology**, 2012, 12: 264

MORREIRA, M. **Visão guarani sobre o tekoa: Relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território**. (2015). Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina.

MORTARI, R. Arquiteto indígena xinguano, Maniwa Kamayurá, ensina alunos da UnB. In: **Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental. Notícias**, 2010. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=99577>>. Acesso em: 22 de março de 2015.

MUNTAÑOLA-THORNBERG. J. **La arquitectura como lugar: aspectos preliminares de una epistemologia de la arquitectura**. Barcelona: Gustavo Gili, 1974.

MUNTAÑOLA-THORNBERG, J. **Topos y Logos**. Barcelona: Editorial Kairós, 1978.

NASCIMENTO, R.G. Educação escolar indígena: Políticas e tendências atuais. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 jan 2018.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al.(orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>>. Acesso em: julho 2013.

OLIVEIRA, M.S. *Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. In: TASSINARI, Antonella et al. (orgs.) **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EDUFSC, 2012.

OLIVEIRA, J. P. Cidadania, racismo e pluralismo: presença das sociedades indígenas na organização dos estados-nacionais. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN**, Rio de Janeiro, n.24 - Cidadania, 1996.

OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, escrever. In: **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998. p. 17-35.

PALLASMAA, J. **Os olhos da Pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, Aug. 2010. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em 03 Set. 2012.

PELLISSIER, C. *The Anthropology of Teaching and Learning*. In: **Annual Review of Anthropology**, n.20, p.75-95. 1991

POL, E. *La apropiación del espacio*. In: INIGUEZ, Lupicínio; POL, Enric. (Orgs). **Cognición, representación y apropiación del espacio**. Barcelona: Universitat Barcelona Publicacions, 1996.p.45-60.

POLITIS, G. **Nukak. Ethnoarchaeology of an Amazonian People**. Left Coast Press, 2007:161-188.

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.

POSEY, D. A. *Indigenous Management of tropical forest ecosystems: the case of the kayapó indians of the Brazilian amazon*. In: Dove, Michael R. e Carpenter, Carol. **Environmental Anthropology. A historical reader**. Blackwell Publishing, 2008: 89-101.

POTY, V. Os Guarani Mbyá. *Ñe'ẽ/ Palavras*. In: POTY, V.; CHRISTIDIS, D. **Os Guarani Mbyá**. Porto Alegre: Wences Design Criativo, 2015

**P7SUSTENTÁVEL** (*blog*). P7 - 2005/1: a materialização do projeto. Prof. Júlio Cruz. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://p7sustentavel.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 nov 2017.

RAMO Y AFFONSO, A. M.; LADEIRA, M. I. **Guata Porã - Belo Caminhar**. 1. ed. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015.

RAPOPORT, A. *Hechos y Modelos*. In: BROADBENT, Geoffrey. **Metodologia del Diseño Arquitectónico**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1971. p. 297-323.

RAPOPORT, A. **Vivienda y Cultura**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1972.

RAPOPORT, A. **Development, Culture Change and Supportive Design**. In: HABITAT INTL. Vol7. Nº5/6. Great Britain: Pergamon Press, 1983.

RAPOPORT, A. *Cultura, Arquitectura y Diseño*. **Arquitectonics. Mind, land & society**. Barcelona: Edicions UPC, 2003.

REIS-ALVES, L. A. O conceito de lugar. In: **Vitruvius. Arquitectos**, 2007. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/08.087/225>, acesso em 15 set 2016.

RESENDE, A. C. Z. As Políticas do Perdão e a Reconciliação na Austrália e no Canadá. In: **Cadernos de História. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB**. Brasília: UniCEUB, v. 1, n. 2, 2º sem. 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/4713/3/p3.pdf>>. Acesso em 6 out 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RIVLIN, L. G. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as interrelações pessoa-ambiente. In: **Estudos de Psicologia**, 2003, 8(2), p.215-220. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19037.pdf>>. Acesso em: 09 ago 2017.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSA, H. A. **A Trajetória Histórica da Escola na Comunidade Guarani de Massambu, Palhoça/Sc – Um Campo De Possibilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SÁ, C. Projetos arquitetônicos para comunidades indígenas. In: **Vivienda rural y calidad de vida en los asentamientos rurales**. Memoria del IV Seminario Iberoamericano. Red XIV- E. Puerto Montt, CH: CYTED/HABYTED. 2002.

SÁ, C.; LAMBERT, A.F.; OLIVEIRA, D.R. Novos projetos, antigas tradições. In: **Anais do V Congresso de Engenharia Civil**. Juiz de Fora: UFJF e UFRJ, 2002.

SANTOS-GRANERO, F. *Writing History into Landscape: Yanessa Notions of Space and Territoriality*. In . In Surrallés, Alexandre & Hierro, Pedro Garcia (Eds.) **The Land Within. Indigenous Territory and the Perception of the Environment**. Copenhagen, IWGIA, 2005

SANTOS, S. C. Organização e Atividades de Assistência Governamental aos Índios. In: **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SANTOS, Y. F. P. O projeto de assimilação de nativos norte-americanos a partir das *boarding schools*. In: **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400197045\\_ARQUIVO\\_YASMIMPEREIRA-ANPUH.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400197045_ARQUIVO_YASMIMPEREIRA-ANPUH.pdf)>. Acesso em: 20 jan 2017.

SAQUET, M. A.; SILVA, S. S. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. In: **Geo UERJ** - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/1389/1179>, acesso em 14 set 2016.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1954.

SCHILDKROUT, E. *Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano*. In: LA FONTAINE (ed). **Sex and Age as Principles of Social Differentiation**. London: Academic Press, 1978

SCHMIDT, J.P.; ARAÚJO, N.C. Comunidade e comunitarismo na Constituição Federal e na legislação brasileira. In: **Revista NEJ - Eletrônica**, Vol. 17 - n. 3 - p. 327-344 / set-dez 2012. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/download/4203/2414>>. Acesso em: 13 de set 2017.

SCS - Superintendência de Comunicação Social (SCS). Cultura indígena viva na UFF In: **UFF Notícias**. 13 de fevereiro de 2015. Disponível em:

<http://www.noticias.uff.br/noticias/2015/02/cultura-indigena.php>. Acesso em: 10 de março de 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI)**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Centro-de-Educacao-e-Cultura-Indigena--CECI-1>>. Acesso em: 11 ago 2017.

SÊGA, R. A. Os melhoramentos urbanos como estratégias de dominação social. In: **Anos 90**. Porto Alegre, n.14, dezembro de 2000.

**SILVA, B. S.** Arrematando o bordado, a escola indígena diferenciada. In: **Anais do II Seminário Infância Criança Indígena**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://infanciaindigena.files.wordpress.com/2014/10/arrematando-o-bordado-a-escola-indc3adgena-diferenciada-beatriz-sales-da-silva.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2015.

SILVA, I. L. **Projeto Arquitetônico nº 2000: Colégio Estadual Vitoriano Kondá** [Relatório]. - Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1999.

SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S.; ZANIN, N. Z. 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, 2012.

SILVA, I. M. M.; ZANIN, N. Z. Tempos e espaços na escola contemporânea: reflexões a partir da Educação Integral. In: LOSS, A.; SILVA, I.M.M.(Org.). **Formação continuada de professores e gestores das escolas públicas: educação integral em jornada ampliada**. 1ªed.Tubarão: Copiart, 2015, p. 85-112.

SOLÀ-MORALES, I. *Arquitectura débil*. In: **Diferencias. Topografía de la arquitectura contemporánea**. Barcelona: Gustavo Gili,1998.

SOUZA, J. O. C. **Aos "fantasmas das brenhas": etnografia, invisibilidade e etnicidade de alteridades originárias no sul do Brasil** (Rio Grande do Sul). 1998. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre.

SOUZA, J. O. C. Os Mbyá-Guarani e os Impasses das Políticas Indigenistas no sul do Brasil. In: **Anais da VIII Reunião de Antropologia do Mercosul: "Diversidade e Poder na América Latina"**. Buenos Aires, Argentina: RAM, 2009.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica: diálogos com Tim Ingold. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (orgs). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001a.

\_\_\_\_\_. 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, 2001b, v. 1, p. 157-195.

\_\_\_\_\_. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. In: **Revista Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, Campo Grande – MS, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. In: TASSINARI, Antonella et al. (orgs.) **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294.

\_\_\_\_\_. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. In: **Revista Horizontes Antropológicos**, 2015.

TASSINARI, A.M.I.; COHN, C. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, A.M.I.; GRANDO, B.S.; ALBUQUERQUE, M. A. S (orgs). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

TASSINARI, A.M.I., *et al.* Educação, infância e diversidade: desafios à Antropologia e às Políticas Públicas. In: MONTARDO, D.L.O.; RUFINO,

M.R.C.F (orgs). **Saberes e ciência plural: diálogos e interculturalidade em Antropologia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017. p. 99-121.

TIRIBA, L. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia. Texto referente ao quarto programa da série “**O Corpo na Escola**”, Programa Salto para o Futuro – TV Brasil, 2008.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, Apr. 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 03 Set. 2012.

TOREN, C. *The Child in Mind*. In: **The Debated Mind**. Evolutionary Psychology versus Ethnography. Oxford, New York: Berg. 2001. Pp.155-179.

TUAN, Y.F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. (Tradução de Livia de Oliveira) Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Y.F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

UNWIN, S. **A análise da arquitetura**. Tradução técnica: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.

VIDAL, L.; SILVA, A. O Sistema de Objetos nas Sociedades Indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, A. & GRUPIONI, L. **A Temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WEBER, I. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: EDUFAC, 2006.

WEIMER, G. **A arquitetura popular brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANIN, N.Z. **Abrigo na natureza: construção Mbyá-Guarani, sustentabilidade e intervenções externas**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Porto Alegre.

ZANIN, N.Z. Dinâmicas culturais indígenas e suas relações com lugares de identificação. **Cadernos NAUI**, PPGAS/UFSC. v. 5, p. 1-24, 2016.

ZANIN, N. Z., CRUZ, J. H. P. A sustentabilidade no ensino de arquitetura na Faculdade de Arquitetura /UFRGS In: **V Encontro Nacional e III Encontro Latinoamericano sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis**. Recife: Associação Nacional de Tecnologia no Ambiente Construído, 2009.

ZANIN, N.Z., ARAÚJO, A.M.S., MODLER, N.L. Arquitetura Escolar Indígena: relato de experiência de ensino. In: **Anais do Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo e Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - XXXIV ENSEA/XVIII CONABEA - 2015**. Natal: ABEA, 2015.

ZANIN, N. Z.; DILL, F. M. Educação escolar indígena manifestada em intervenção arquitetônica: Reflexões a partir de uma escola Kaingang. In: **Anais do XVI Encontro Estadual de História da ANPUH – SC. História e Movimentos Sociais**. Chapecó: UFFS/ANPUH. Jun. 2016.

ZANIN, N. Z., ILLANES, C. R., SATTTLER, M. A., ECKER, V. D., AZEVEDO, R. Projeto Sustentável para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Pacífico. In: **Anais XI Encontro Nacional De Tecnologia do Ambiente Construído**. Florianópolis: Associação Nacional de Tecnologia no Ambiente Construído, 2006.

ZANIN N.Z.; SATTTLER, M. A. Construções Mbyá-guarani: processo construtivo como fortalecedor da sustentabilidade. In: **IV Encontro Nacional e II Encontro Latino-americano sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis**. Campo Grande: UFMS/ ANTAC, 2007.

ZANIN, N. Z.; SILVA. I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2018.

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; VALMORBIDA, V. M.; SOZO, J. R. Tempos e espaços na educação integral: estudos a partir do Programa Mais Educação. In: CRISTOFOLI, M.S.; SILVA, R.M.D. **Educação integral no Brasil: dimensões, possibilidades, desafios e experiências**. Erechim: UFFS, s/d.

ZEDEÑO, M. N. The Archaeology of Territory and Territoriality. In: David, Bruno; Thomas, Julian. **Handbook of Landscape Archaeology**. California: Left Coast Press, 2008. p. 210-217.

ZEVI, B. O espaço, protagonista da arquitetura. In: **Saber Ver a Arquitetura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

ZUMTHOR, P. *Atmosferas: entornos arquitectónicos: las cosas a mi alrededor*. Traduzido por A. Grabow, Barcelona: editorial Gustavo Gili. 2006.

## GLOSSÁRIO GUARANI

Os termos desse glossário são aqueles que aparecem no presente trabalho. Alguns foram obtidos e significados juntos aos Guarani, outros foram utilizados por autores e referenciados no texto.

Quadro 4: Glossário de termos Guarani utilizados

TERMOS GUARANI UTILIZADOS	
<p><b>Amba:</b> morada divina  <b>Aguyjé:</b> perfeição, ascensão espiritual  <b>Ara:</b> tempo, dia  <b>Arandurekó:</b> conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo-ritmo próprio  <b>Ara Pyau:</b> tempo-espaço novo, tempo da floração do Ipê; tempo de expansão, de produção, de celebração  <b>Ara Yma:</b> tempo-espaço originário, tempo velho; tempo de recolhimento, de introspecção  <b>Arandu:</b> <i>conhecimento</i>, sabedoria, sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa  <b>Apyi:</b> coberto, <i>ramada</i>, espaço coberto para o fogo de chão  <b>Avaxi:</b> milho guarani  <b>Ayvu porã:</b> palavras boas, belas, aconselhamentos  <b>Capi'i:</b> <i>capim</i> Lágrima de Nossa Senhora  <b>Edjapitchaka:</b> concentração  <b>Guembe:</b> cipó guaimbé  <b>Guata:</b> caminhar  <b>Ha'evete:</b> agradecimento, obrigado  <b>Itaty:</b> lugar com pedras  <b>Jopói:</b> reciprocidade, mãos abertas para o outro  <b>Jurua</b> ou <b>djurua:</b> boca cabeluda; pessoa não indígena.  <b>Ka'a:</b> erva mate  <b>Karai:</b> liderança espiritual  <b>Kiryngue:</b> criança  <b>Kiryngue kyrymba, kiryngue vy'a:</b> crianças fortes e felizes  <b>Kokue:</b> roça</p>	<p><b>Kuaa:</b> conhecimento cotidiano, saber, aprender, conhecer <b>Kuaray:</b> sol  <b>Kuery:</b> coletivo, sufixo pluralizador (<i>jurua kuery, mbya kuery</i>)  <b>Mbo'e:</b> aprender, ensinar  <b>Mbaraká:</b> chocalho ritual  <b>Mitã:</b> nenê  <b>Monde pi:</b> pequena armadilha para animais  <b>Mundéu:</b> armadilhas de caça  <b>Nhamandu:</b> o sol, divindade  <b>Nhamandu Ru Ete Tenondé:</b> nosso pai primeiro  <b>Nhandereko</b> ou <b>ore reko:</b> nosso modo de vida, nosso modo de ser, nosso jeito de ser e viver  <b>Nhanderu:</b> nosso pai, divindade criadora  <b>Nhandexy:</b> <i>nossa mãe, divindade</i>  <b>Nhanhembo'e:</b> vamos aprender (<i>nhanhe</i> –vamos, <i>mbo'é</i> – aprender)  <b>Nhanhemboeaty:</b> escola, lugar onde a gente aprende  <b>Nhembo'e ka'aguy re:</b> mata como um lugar de aprendizagem  <b>Nhembo'e kokue py:</b> roças como lugares de aprendizado  <b>Nhembo'e tekoa py:</b> aprendizado na aldeia como um todo  <b>Nhembo'ea:</b> escola  <b>Nhe'ẽ</b> ou <b>ñe'ẽ:</b> espírito-nome, palavra-alma, o princípio-espírito que identifica e sustenta cada pessoa Guarani, espírito protetor</p>

<p><b>Ñe'ë pyau'í:</b> novo espírito, início de uma linguagem, início de um som, do brilho de uma nova palavra; criança</p> <p><b>Nhemongarai:</b> batismo, cerimônia de nomeação, tornar-se sagrado</p> <p><b>Ñe'ë rete'í:</b> ser pessoa</p> <p><b>Ñendu:</b> sentir, experimentar</p> <p><b>Ogapuá</b> ou <b>oga ojavova'e:</b> construtores com mais habilidade, capazes de construir moradias mais duradouras</p> <p><b>Opy</b> ou <b>Opy'í:</b> casa de rezas, casa de cerimônias, construção onde acontecem os rituais Guarani; “fonte da nossa eterna alegria”, “referência do <i>mbya arandu</i>”.</p> <p><b>Opyguá:</b> rezador</p> <p><b>Opy Mirĩ:</b> <i>opy</i> pequena construída junto da escola, espaço cultural</p> <p><b>Petyngua</b> ou <b>petýgua:</b> cachimbo ritual</p> <p><b>Pindó:</b> coqueiro Jerivá, palmeira sagrada, árvore mítica que simboliza o início da criação da Primeira Terra</p> <p><b>Potirõ:</b> ajudar, mutirão</p> <p><b>Py'a:</b> coração</p> <p><b>Rete:</b> corpo</p> <p><b>Takua oje kava e'kue:</b> taquara mansa batida</p> <p><b>Takuaty:</b> taquareira</p> <p><b>Tangará:</b> pássaro colorido</p> <p><b>Tata:</b> fogo</p> <p><b>Tatapy rupa rã:</b> futura aldeia berço para cama do fogo sagrado</p> <p><b>Tekoa</b> ou <b>tekoha:</b> aldeia, lugar adequado para viver segundo o <i>teko</i></p> <p><b>Tataxinã:</b> fumaça sagrada</p> <p><b>Teko</b> ou <b>reko:</b> sistema Guarani, modo de vida Guarani, jeito de ser e viver Guarani</p> <p><b>Teko porã:</b> bom modo de ser, bem viver</p> <p><b>Tery:</b> nome</p> <p><b>Xeramõi</b> ou <b>nhaneramõi:</b> avô, sábio, ancião</p> <p><b>Xejaryi:</b> avó, mulher sábia</p> <p><b>Xondaro/xondaria:</b> guardião/guardiã; guerreiro, soldado.</p> <p><b>Yakã porã:</b> água boa, rio bonito</p>	<p><b>Yakura'a:</b> açude</p> <p><b>Yvy Mbyte:</b> o centro do mundo</p> <p><b>Yvyrupa:</b> território livre, adequado ao modo de viver Guarani, pode ser entendido como o Planeta Terra, berço da terra</p> <p><b>Yvy Tenondé:</b> Primeira Terra, onde tudo era perfeito e imperecível</p> <p><b>Yvyty Pyau:</b> ventos novos, ventos quentes, ventos da primavera</p> <p><b>Yvyty Yma:</b> vento originário, vento frio de inverno</p> <p><b>Yy:</b> água</p> <p><b>Yy rapyta:</b> reservatório de água</p> <p><b>Yvu:</b> nascente de água</p>
---	--

**APÊNDICE 1 – Opy (Casa de Rezas) na Tekoa Itaty**

Apresento o material preparado para que os Guarani da Tekoa Itaty, TI Morro dos Cavalos, pudessem solicitar os recursos necessários para a construção de sua Casa de Rezas, de acordo com o previsto no **Plano Básico Ambiental** (PBA) da quarta faixa da rodovia BR-101. Acrescentei ao final algumas fotografias da obra e considerações sobre o processo.

**SUMÁRIO**

Solicitação de recursos para a construção da <i>Opy</i> (Casa de Rezas) na TI Morro dos Cavalos.....	385
Quantitativo para construção da <i>Opy</i> da TI Morro dos Cavalos.....	389
Desenhos técnicos da <i>Opy</i> da TI Morro dos Cavalos.....	394
Construção da <i>Opy</i> da TI Morro dos Cavalos .....	400



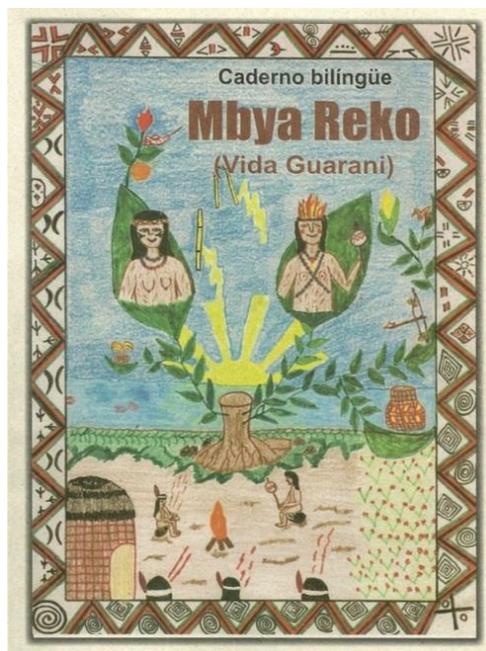
## Solicitação de recursos para a construção da *Opy* (Casa de Rezas) na Tekoa Itaty

Diante das dificuldades enfrentadas pela comunidade para ter acesso aos materiais necessários para a construção da Casa de Rezas, solicita-se o fornecimento de materiais, ferramentas e apoio logístico (alimentação e diárias) para viabilizar essa construção.

Com a dificuldade de acesso aos materiais utilizados preferencialmente nessa construção, com significados simbólicos dentro da cultura, como madeiras de árvores nativas, taquara, cipó, opta-se pela utilização de alguns materiais disponíveis comercialmente, como a madeira de eucalipto, por possuir propriedades medicinais, e o capim Santa Fé, por ser utilizado pelos Guarani em outras regiões.

Para melhor compreensão da relevância da Casa de Rezas (*Opy*) e da urgência de sua viabilização, adiciona-se a seguir explicações retiradas do “Caderno Bilingüe *Mbyá Rekó* (Vida Guarani), de autoria dos Guarani participantes do Programa de Formação para Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa-Mbo’ê (Conhecer-Ensinar):

WHERÁ, K. et al. *Mbyá Rekó* (Vida Guarani). Florianópolis: Epagri, 2008.



### *Educação tradicional guarani*

Antigamente, nós, guarani, tínhamos uma educação sem ser escrita no papel. A educação era mantida através da casa de reza e da própria família. Na casa de reza se recebiam, e se recebem, as orientações da vida: o que e como viver. Na aldeia, as crianças aprendiam pelos exemplos dos pais e dos mais velhos: faziam a dança do *txondaro*, geralmente à tarde, dançavam na casa de reza ao anoitecer e de manhã, levantavam cedo para ir ao mato caçar, trazer mel e buscar madeiras, taquara para fazer artesanatos (cestos, arcos e flechas). Também saíam para o rio onde pescavam peixes e tomavam banho com seus amigos. A família, ou seja, os pais, ensinava, e ensina, seus filhos a serem bons com os outros; dividia qualquer coisa que podia ser dividida com seus parentes de outras famílias (carnes, peixes, mel). Com essa educação o povo guarani vivia em harmonia de geração em geração.

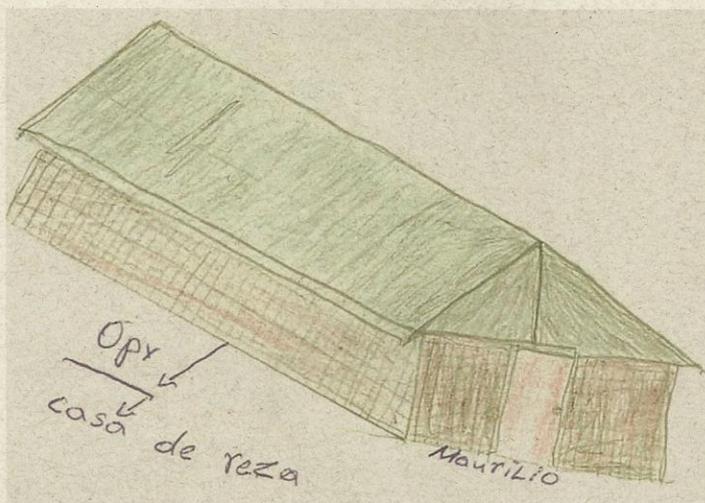


## 6.1 Opy'i

Opy'i yma guive mbya oguereko, onhembo'ea Nhanderu pe i'arandu aguã a'egui ombodxaa arandu. Kyringue'i pe omboery aguã ogueroikea. Mba'eaxy oendu ramo ogueroikea, omonhendu aguã tarova mirĩ (oporai) ojerojya ha'egui ojapyxakaa nhemboru reve'ỹ. Aỹ reve oikua, oikuaa rive vye'ỹ oikua va'e kue'i.

### *Casa de reza*

A casa de reza existe na vida do povo guarani há muitos anos, há muito tempo. É e sempre foi respeitada. Na casa de reza se fazem cerimônias, rituais, danças com cantos. É uma reza do jeito guarani.





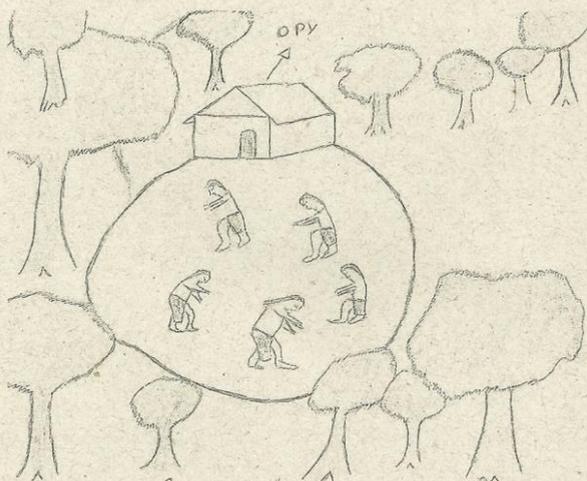
### **Religião guarani**

A nossa religião é a casa de reza. Antigamente, toda manhã, ao meio-dia e à tarde, entrávamos na casa de reza para orar e meditar. Hoje em dia, os jovens só vão à tarde, mas os nossos avós ainda mantêm a antiga tradição.

Quando entramos na casa de reza, fumamos cachimbo. Primeiro os homens começam a se concentrar, passando a fumaça na cabeça das pessoas. Depois dos homens, as mulheres começam a fumar e a meditar, repetindo tudo o que os homens fizeram. Depois das concentrações terminarem, um *karai* inicia um canto e todas as pessoas ficam em pé e dançam juntas.

Após esta cerimônia, todos fazem a dança do *txondaro*.

Na casa de reza, entramos para rezar. No nosso canto, pedimos que, a cada dia, onde estivermos, não vejamos nenhuma maldade no mundo. Também rezamos pedindo para dormir bem e acordar, pela manhã, em paz.



## Quantitativo para construção da Opy da TI Morro dos Cavalos

Quantificação de materiais, ferramentas e suprimentos necessários para a construção da Casa de Rezas (*Opy*) e o cercamento do pátio.

Item	Descrição	Unidade	Quantidade
<b>Madeira roliça ø 30</b>	Tora de Eucalipto Cloeziana ou Citriodora sem tratamento/ ou Eucalipto Saligna tratada com CCB (ou CCA)	metros	1 tora de 10 m 1 tora de 12 m
<b>Madeira roliça ø 20</b>	Tora de Eucalipto Cloeziana ou Citriodora sem tratamento/ ou Eucalipto Saligna tratada com CCB (ou CCA)	metros	20 toras de 10 m 10 toras de 12 m
<b>Madeira roliça ø 10</b>	Tora de Eucalipto Cloeziana ou Citriodora sem tratamento/ ou Eucalipto Saligna tratada com CCB (ou CCA)	metros	370 toras de 5 m
<b>Capim Santa Fé</b>	Feixes de capim Santa Fé (10f/m <sup>2</sup> +20%)	feixes	2200 feixes
<b>Arame galvanizado</b>	Arame galvanizado bitola 20 BWG - 0,89 mm. Acabamento Zincado. Comprimento aproximado por (kg) do arame galvanizado: 205,0 m. Tipo de aço do arame galvanizado: Aço com baixo teor de carbono – macio	Kg	1 Kg
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 12x12 27.6mm	Kg	2
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 13x15 34.5mm	Kg	2
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 14x18 41.4mm	Kg	2
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 15x21 48.3mm	Kg	3
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 17x27 62.1mm	Kg	5
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 18x30 69.0mm	Kg	5

<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 19x39 89.7mm	Kg	8
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 21x42 96.6mm	Kg	10
<b>Prego</b>	Prego de aço galvanizado 24x66 151.8mm	Kg	10
<b>Barra rosqueada</b>	Barra Rosqueada de 1/2 polegada Aço 1010/1020 Acabamento da barra rosca: Zincado Diâmetro da rosca da barra rosca (pol): 0.1/2 " Tipo da rosca da barra rosca: UNC - Polegada rosca grossa Comprimento da barra rosca: 1,0 m	m	20
<b>Arruela</b>	Arruela para barra de 1/2 polegada	und	100
<b>Porca</b>	Porca para barra rosqueada de 1/2 polegada - Porca sextavada zincada 1/2" com 100 peças (pacote) Diâmetro da rosca da porca (pol): 1/2" " Tipo da rosca da porca: UNC - Polegada rosca grossa Material da porca: Aço carbono 1010/1020 Acabamento da porca: Zincado Medida do sextavado da porca/tamanho da chave (pol): 0.3/4 "	und	100
<b>Dobradiça</b>	Dobradiça Reforçada em Aço Inox 4x3 Inox 304	unid	9
<b>Parafusos</b>	Parafusos do tipo EC-latão, comprimento ~6cm	unid	100
<b>Chave sextavada</b>	Chave sextavada (pol): 0.3/4 "	unid	4
<b>Conjunto de chaves de fenda</b>	Jogo de chaves de fenda Haste de aço especial com acabamento cromado Cabos injetados com	unid	1

	material de alta resistência contendo: - 03 Chave de fenda: 1/8 x 3" - 3/16 x 3" - 3/16 x 4" - - 01 Chave de fenda com clipe no cabo: 1/8 x 3" - 02 Chave Philips: 1/8 x 3" - 3/16 x 3"		
<b>Cavadeira alavanca</b>	cavadeira tipo alavanca, material aço carbono, material cabo madeira, largura 80, altura 250, peso 1	unid	1
<b>Cavadeira articulada</b>	Cavadeira articulada metálica com cabo de madeira 180 cm, largura 196mm, altura 166mm	unid	1
<b>Pá de Corte</b>	Pá de corte com cabo de madeira	unid	1
<b>Enxada</b>	enxada, material aço alto carbono 1070, material encaixe cabo ferro fundido, largura 23, altura 18, peso 0,840	unid	1
<b>Martelo</b>	Martelo com cabo de madeira, peso 500	unid	2
<b>Martelo</b>	Martelo com cabo de madeira, peso 300	unid	2
<b>Alicate frontal</b>	alicate corte frontal (8", 420g)	unid	1
<b>Alicate universal</b>	alicate universal 8" (380g)	unid	1
<b>Talhadeira</b>	talhadeira, material aço, tipo plano, comprimento total 300, comprimento ponta 25, altura 23, espessura 13, peso 0,70, características adicionais com empunhadura	unid	1
<b>Desempena deira manual</b>	desempenadeira manual, material aço, comprimento 25, largura 12, aplicação argamassa	unid	1
<b>Serrote</b>	serrote carpinteiro, material	unid	2

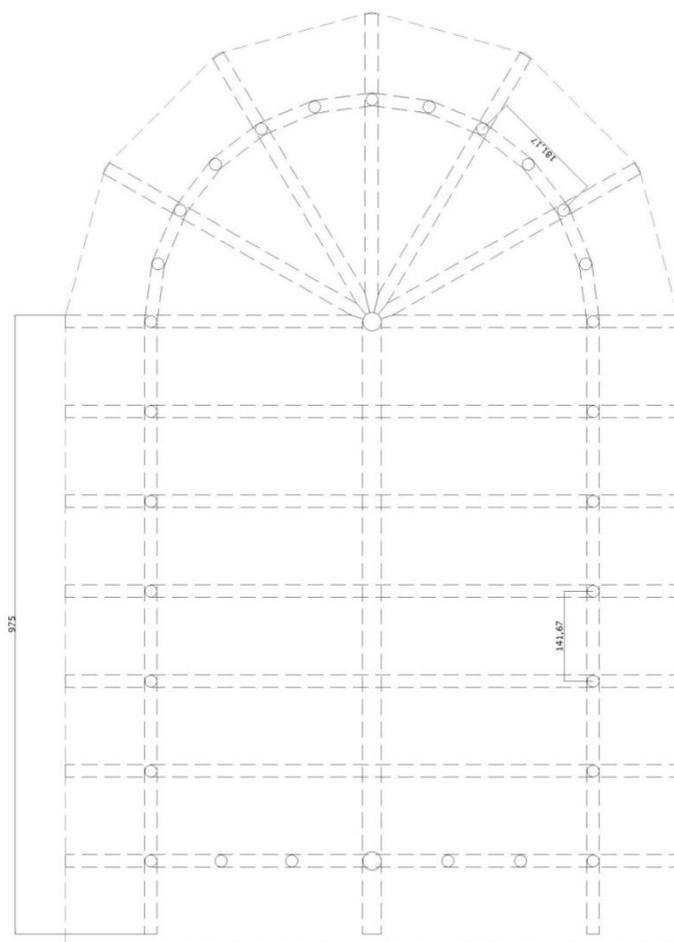
	lâmina aço carbono, dureza alta dureza, material cabo madeira, quantidade furos 6, tipo travado, comprimento 20, espessura 0,7		
<b>Furadeira manual</b>	Furadeira manual, tipo pua	unid	1
<b>Serra portátil</b>	serra portátil, tipo tico-tico, capacidade corte madeira 85, capacidade corte aço 10, capacidade corte alumínio 20, quantidade golpes por minuto 3.100, potência 580, peso 2,50, tensão alimentação 220/230	unid	1
<b>Extensão elétrica</b>		m	20
<b>Motoserra</b>	Motoserra com sistema antivibratório 40cm/16",63PM Capacidade do tanque de combustível (l) 0470 Cilindrada (cm <sup>3</sup> ) 45.4 Peso (kg) 1) 4.6 Potência (kW/cv) 2.3/3.1 Rot. lenta (rpm) 2800 Rot. máxima (rpm) 14000	unid	1
<b>Conjunto de brocas</b>	conjunto broca, material aço rápido, aplicação madeira, componentes 25 peças ( de 1 a 16) mm, tipo cilíndrica	unid	1
<b>Broca para Fibrocimento e Mourão</b>	Broca para madeira roliça em Aço Cromo ø 7/16" L 360mm W 120 mm C 9,52 mm	unid	1
<b>Broca para Fibrocimento e Mourão</b>	Brocas para madeira roliça em Aço Cromo ø 5/8" L 480mm W 140mm C 21,70mm	unid	1
<b>Nível</b>	Nível de bolha com corpo em alumínio	unid	1

<b>Trena 10m</b>	Trena, material aço flexível, comprimento 10 metros	unid	1
<b>Trena 30m</b>	trena, material poliéster, comprimento 30, características adicionais estojo anatômico com manivela dobrável	und	1
<b>Prumo</b>	Prumo de parede de latão, com corda de algodão, peso 400	und	1
<b>Óleo de linhaça</b>	óleo linhaça, tipo refinado, solubilidade aguarrás e solventes sem álcool, densidade 0,926 a 0,936, rendimento 25 a 30, índice acidez máximo 3%, índice iodo mínimo 175 g/l, índice saponificação 188 a 196, índice máximo insaponificação 1,50, método aplicação pincel ou bucha de pano, aplicação proteção/impermeabilização e realce madeiras/deriv, tempo secagem 18	litros	10

Outros itens indispensáveis que devem ser previstos nos custos de realização do mutirão (*potirõ*):

- Alimentação e diárias para os envolvidos na obra durante o período de construção;

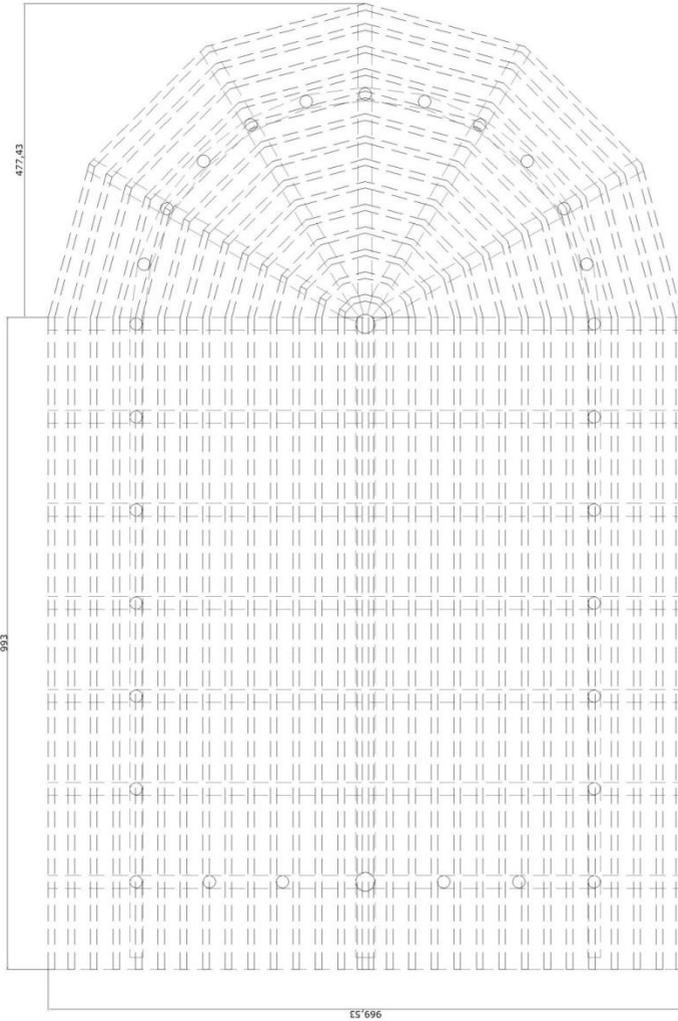




**PLANTA ESTRUTURAL DA COBERTURA - caibramento**

**ESCALA: 1/75**

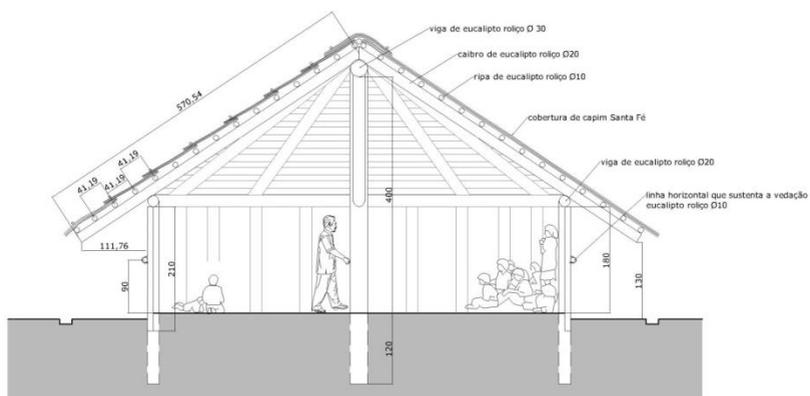
Desenho elaborado de acordo com as orientações do Casque Trófito com a finalidade de quantificação de materiais



**PLANTA DE COBERTURA - ripamento**

**ESCALA: 1/75**

Desenho elaborado de acordo com as orientações do Círculo Têcnico com a finalidade de quantificação de materiais



### CORTE TRANSVERSAL

ESCALA: 1/75

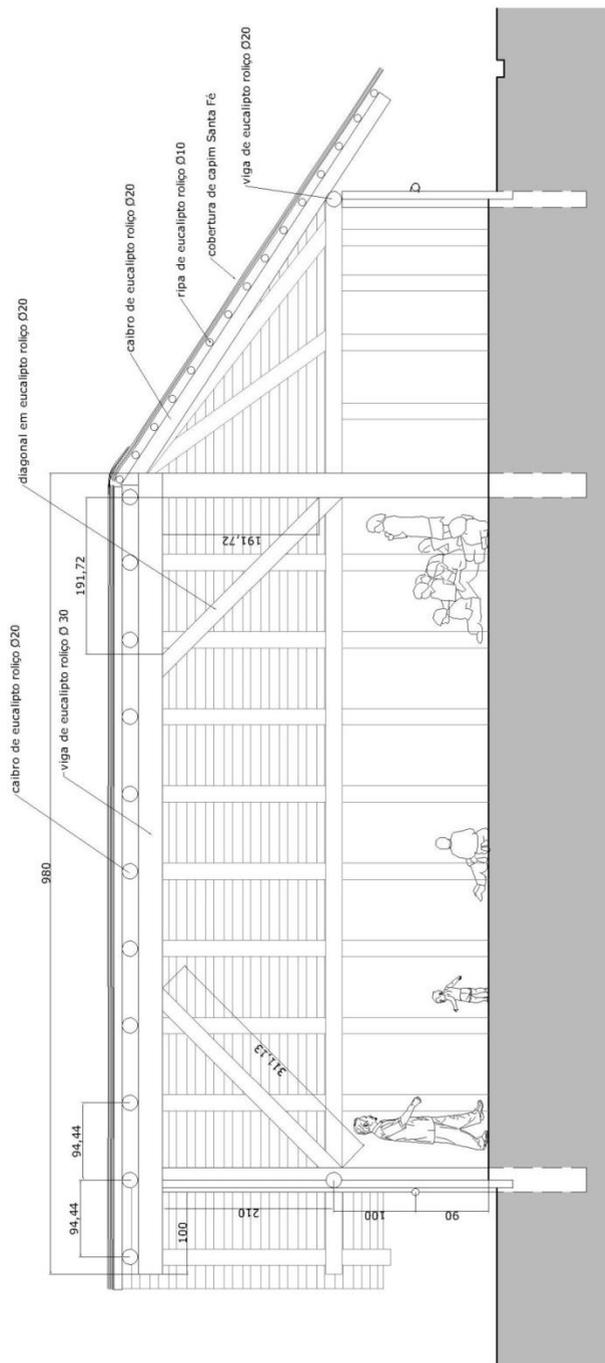
Desenho elaborado de acordo com as orientações do Cacique Teófilo com a finalidade de quantificação de materiais



### ELEVAÇÃO FRONTAL - SUDOESTE

ESCALA: 1/75

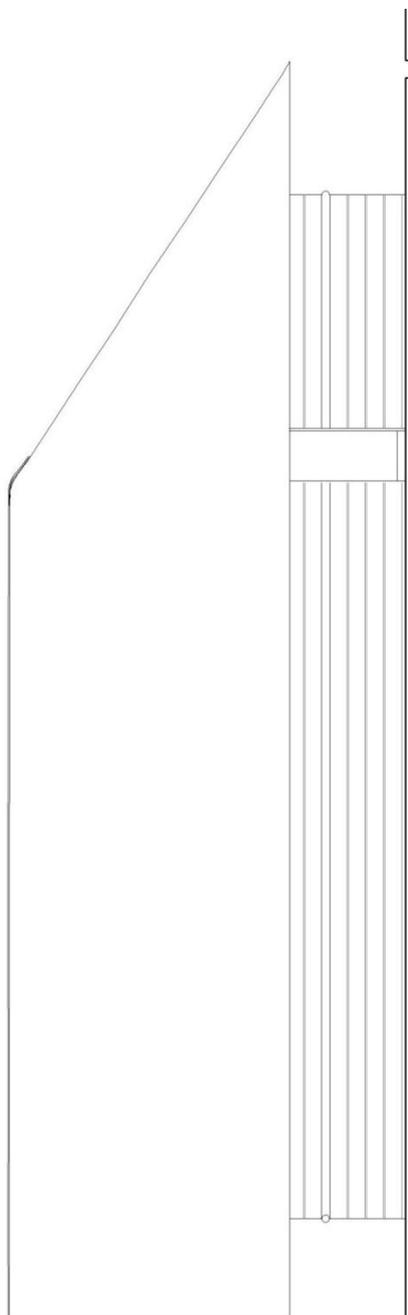
Desenho elaborado de acordo com as orientações do Cacique Teófilo com a finalidade de quantificação de materiais



## CORTE LONGITUDINAL

ESCALA: 1/75

Desenho elaborado de acordo com as orientações do Cacique Tañfilo com a finalidade de quantificação de materiais



**ELEVAÇÃO SUDESTE**  
**ESCALA: 1/75**

Desenho elaborado de acordo com as orientações do Caeique. Textão com a finalidade de quantificação de materiais

## Construção da Opy da TI Morro dos Cavalos

Após serem entregues para o cacique os desenhos e o quantitativo de materiais para a solicitação de recursos, em agosto de 2016, houve um período de espera por parte da comunidade para receberem os materiais e alimentos necessários para viabilizarem a construção. Aproximadamente seis meses depois os Guarani iniciaram as atividades de construção. A execução da estrutura aconteceu no verão de 2016-2017. Depois, houve mais um período de espera, aguardando a entrega do Capim Santa Fé que seria utilizado na cobertura. Outras dificuldades aconteceram durante a execução, relacionadas ao fornecimento da alimentação necessária para viabilizarem os mutirões. Nesse período, entre abril e maio de 2017, tentei auxiliá-los com uma campanha de arrecadação de alimentos. Porém, não foi suficiente e como o fornecimento da alimentação estava previsto no PBA, um grupo de lideranças esteve em Brasília requisitando os recursos que estavam faltando para finalizarem a obra. Finalmente, em agosto de 2017, os Guarani conseguiram finalizar a construção e inauguraram a *Opy*, no início de setembro.

Percebo que o fato de terem solicitado materiais e alimentação de fora já faz com que a obra da *Opy* também seja uma intervenção na comunidade. Kerexu disse que teve muita interferência política, o fato de terem parado a entrega dos alimentos e materiais durante a obra gerou muito desconforto nas relações internas e que quando foram à Brasília reclamaram sobre isso, falando que a empresa estava prejudicando a harmonia da comunidade (Diário de Campo, 31/08/2017).

Considero que, embora tenha sido uma solicitação dos Guarani, a construção da *Opy* também interferiu nas relações internas. Seguem imagens das etapas da obra que acompanhei.



Figura 1 e 2: *Opy* em obras, em abril de 2017, Tekoa Itaty, Morro dos Cavalos, Palhoça/SC.  
Foto: Nauíra Zanardo Zanin.

## Campanha de apoio ao mutirão da *Opy* (casa de rezas Guarani)

Tekoa Itaty, Morro dos cavalos, Palhoça/SC



Figura 3: Cartaz da campanha de apoio ao mutirão da *Opy*, de abril e maio de 2017.  
Fonte: Nauíra Zanardo Zanin.

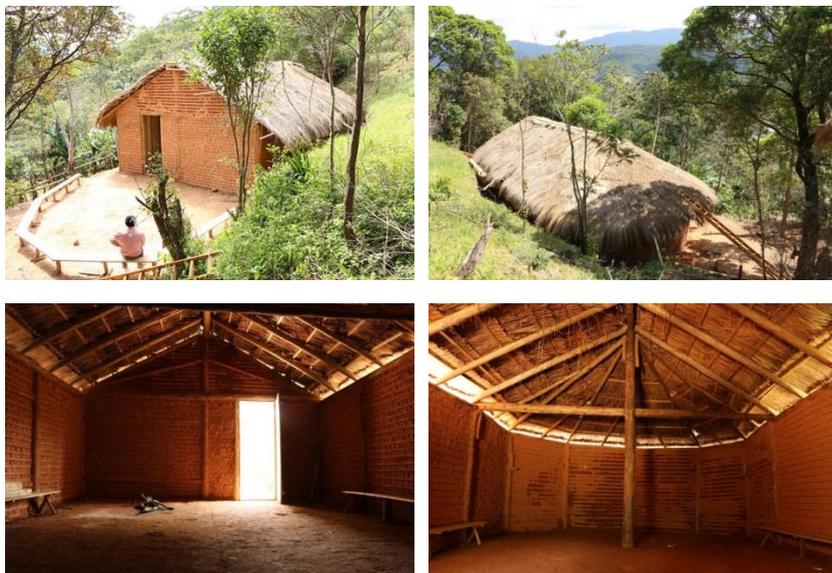


Figura 4 a 7: *Opy* finalizada, em agosto de 2017.  
Fonte: Nauíra Zanardo Zanin.

## APÊNDICE 2 – Modelos de TCLE, autorização e planejamento de entrevistas

Seguem os modelos utilizados durante a pesquisa. Inicialmente propus um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mais completo, mas com o andamento da pesquisa mostrou-se muito burocrático. Busquei outros modelos para simplificar e facilitar a oficialização da pesquisa, especialmente junto aos interlocutores indígenas.

### SUMÁRIO

TCLE - Para a Liderança.....	405
TCLE - Para professores indígenas e comunidade escolar .....	407
TCLE - Para não indígenas .....	409
Termo de consentimento para uso de imagem e som de voz (TCUISV) .....	411
11	
Autorização da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (SED) .....	
.....412	12
Planejamento para entrevista aberta (semiestruturada) realizada com ex- aluna de escola indígena com desenho específico, realizada na etapa exploratória da pesquisa .....	413
Planejamento de entrevista aberta (semiestruturada) realizada com integrantes da Secretaria de Educação de Santa Catarina .....	414
Planejamento entrevista aberta (semiestruturada) com ex-diretor da EIEF Itaty .....	415



## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Para a Liderança

### Título do projeto de pesquisa:

INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS EM AGRUPAMENTOS INDÍGENAS: processos de projeto, configuração e uso dos espaços escolares

**Pesquisadora Responsável:** Nauíra Zanardo Zanin

**Orientadora:** Alicia Norma González de Castells

#### **Contatos:**

Contatos da pesquisadora: (48) 91085401 ou (54) 91035401, e-mail: nauira@nauira.arq.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC): Tel - (48)- 3721-6094

**Objetivo geral da pesquisa:** Analisar as relações entre os processos de projeto arquitetônico de espaços escolares realizados junto a comunidades indígenas e o atendimento às especificidades culturais.

**Objetivos específicos:** Caracterizar configurações e uso de espaços escolares em comunidades indígenas e analisar a relação entre o espaço escolar e as especificidades culturais.

**Procedimentos de pesquisa:** Serão realizadas visitas com observações nas áreas escolares e educativas da aldeia, com acompanhamento das atividades escolares e diálogo com professores, equipe gestora da escola, pais e lideranças que concordarem em falar sobre os processos escolares e sua relação com o ambiente físico. Se houver consentimento, as observações e os depoimentos serão registrados e comporão dados analisados e possivelmente publicados, preservando o sigilo das pessoas que concederam depoimentos e informações. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas e nem tampouco prejuízos às pessoas da comunidade, que terão acesso à produção da pesquisa, recebendo cópia de tudo o que foi produzido e ou publicado, podendo fazer uso das mesmas para compreender e potencializar os processos de desenvolvimento de projetos arquitetônicos, bem como de uso e configuração dos espaços escolares. Para o registro das observações, poderão ser retiradas fotografias e realizadas medições para estudo dos espaços construídos e abertos e seus usos, sendo solicitada a devida autorização de uso de imagem nas publicações decorrentes da pesquisa. Após o uso desses materiais e assegurado um período de guarda formal, que será efetuada na sala 103 do Bloco de

Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, os dados serão descartados.

**Consentimento da Liderança:**

Autorizo o estudo acima descrito na aldeia em que atuo como liderança (cacique). Declaro que entendi os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como possíveis riscos e benefícios envolvidos na participação dos integrantes dessa comunidade, sendo que estes também foram esclarecidos. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e endereço para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Recebi uma cópia desse documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa:

\_\_\_\_\_

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Para professores indígenas e comunidade escolar**

**Título do projeto de pesquisa:**

INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS EM AGRUPAMENTOS INDÍGENAS: processos de projeto, configuração e uso dos espaços escolares

**Pesquisadora Responsável:** Nauíra Zanardo Zanin

**Orientadora:** Alicia Norma González de Castells

**Contatos:**

Contatos da pesquisadora: (48) 91085401 ou (54) 91035401, e-mail: nauira@nauira.arq.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC): Tel - (48)- 3721-6094

**Objetivo geral da pesquisa:** Analisar as relações entre os processos de projeto arquitetônico de espaços escolares realizados junto a comunidades indígenas e o atendimento às especificidades culturais.

**Objetivos específicos:** Caracterizar configurações e uso de espaços escolares em comunidades indígenas e analisar a relação entre o espaço escolar e as especificidades culturais.

**Procedimentos de pesquisa:** Serão realizadas visitas com observações nas áreas escolares e educativas da aldeia, com acompanhamento das atividades escolares e diálogo com professores, equipe gestora da escola, pais e lideranças que concordarem em falar sobre os processos escolares e sua relação com o ambiente físico. Se houver consentimento, as observações e os depoimentos serão registrados e comporão dados analisados e possivelmente publicados, preservando o sigilo das pessoas que concederem depoimentos e informações. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas e nem tampouco prejuízos às pessoas da comunidade, que terão acesso à produção da pesquisa, recebendo cópia de tudo o que foi produzido e ou publicado, podendo fazer uso das mesmas para compreender e potencializar os processos de desenvolvimento de projetos arquitetônicos, bem como de uso e configuração dos espaços escolares. Para o registro das observações, poderão ser retiradas fotografias e realizadas medições para estudo dos espaços construídos e abertos e seus usos, sendo solicitada a devida autorização de uso de imagem nas publicações decorrentes da pesquisa. Após o uso desses materiais e assegurado um

período de guarda formal, que será efetuada na sala 103 do Bloco de Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, os dados serão descartados.

**Consentimento de participação:**

Autorizo o estudo acima descrito. Declaro que entendi os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e endereço para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Recebi uma cópia desse documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa:

\_\_\_\_\_

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Para não indígenas****Título do projeto de pesquisa:**

INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS EM AGRUPAMENTOS INDÍGENAS: processos de projeto, configuração e uso dos espaços escolares

**Pesquisadora Responsável:** Nauíra Zanardo Zanin

**Orientadora:** Alicia Norma González de Castells

**Contatos:**

Contatos da pesquisadora: (48) 91085401 ou (54) 91035401, e-mail: nauira@nauira.arq.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC): Tel - (48)- 3721-6094

**Objetivo geral da pesquisa:** Analisar as relações entre os processos de projeto arquitetônico de espaços escolares realizados junto a comunidades indígenas e o atendimento às especificidades culturais.

**Objetivos específicos:** Caracterizar configurações e uso de espaços escolares em comunidades indígenas e analisar a relação entre o espaço escolar e as especificidades culturais.

**Procedimentos de pesquisa:** Diálogos com gestores educacionais, arquitetos, engenheiros e outros profissionais que trabalham ou trabalharam com escolas indígenas, que concordarem em falar sobre arquitetura escolar indígena e o desenvolvimento de projetos arquitetônicos realizados junto às comunidades indígenas. Se houver consentimento, os depoimentos serão registrados e comporão dados analisados e possivelmente publicados, preservando o sigilo das pessoas que concederam depoimentos e informações. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas e nem tampouco prejuízos aos participantes, que terão acesso à produção da pesquisa, recebendo cópia de tudo o que foi produzido e ou publicado, podendo fazer uso das mesmas para compreender e potencializar os processos de desenvolvimento de projetos arquitetônicos, bem como de uso e configuração dos espaços escolares indígenas. Serão solicitados materiais e documentos que auxiliem na análise dos espaços escolares, como projetos arquitetônicos, fotografias antigas, documentos e Atas que registrem a participação dos indígenas durante o desenvolvimento dos projetos, sendo solicitada a devida autorização de uso de imagem nas publicações decorrentes da pesquisa. Após o uso desses materiais e assegurado um

período de guarda formal, que será efetuada na sala 103 do Bloco de Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, os dados serão descartados.

**Consentimento de participação:**

Autorizo o estudo acima descrito. Declaro que entendi os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e endereço para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queira desistir, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Recebi uma cópia desse documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa:

\_\_\_\_\_

**Termo de consentimento para uso de imagem e som de voz (TCUISV)**

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_

Assinatura:

Data:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Autorização da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (SED)  
para realizar a pesquisa na EIEF Itaty**



ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS  
SUPERVISÃO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL  
Rua das Camélias, 345 – Kobrasol – São José/SC - CEP 88102-480 Fone: 3665-6610.

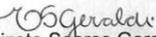
Ofício nº 127/SPPE/GAB/2017

São José, 16 de maio de 2017.

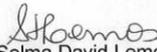
**Sr(a) Gestor(a),**

Cumprimentando-o cordialmente, vimos por meio deste, **AUTORIZAR**, **Nauira Zanardo Zanin**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina, com orientação da Profa Dra Alicia Norma González de Castells – UFSC, a desenvolver suas atividades de pesquisa, na **EIEF Itaty**, no município de Palhoça/SC, para dar continuidade ao projeto de pesquisa intitulado "Intervenções arquitetônicas em agrupamentos indígenas: processos de projeto, uso e configuração de espaços escolares".

Atenciosamente,

  
Elizete Soares Geraldi

**Coordenadora Regional da Grande Florianópolis**

  
Selma David Lemos

**Supervisora de Políticas e Planejamento Educacional**

EIEF Itaty  
Teófilo Gonçalves  
(Cacique)

**Planejamento para entrevista aberta (semiestruturada) realizada com ex-aluna de escola indígena com desenho específico, realizada na etapa exploratória da pesquisa**

1. De quem surgiu a iniciativa da construção da Escola?
2. Quando aconteceu e quanto tempo levou o projeto e a construção?
3. Como foi o processo do projeto da escola?
4. Quem participou? Como se deu a participação?
5. E o resultado? Ficou de acordo com as expectativas da aldeia?
6. Quanto ao uso, atende as necessidades do dia a dia escolar?
7. O que as pessoas que não participaram do projeto, mas moram na aldeia pensam da escola? Do resultado final?
8. Como foi sua experiência estudando nessa escola?
9. Os espaços disponíveis eram adequados às atividades?
10. Você poderia descrever como eram utilizados os espaços?
11. Qual sua opinião sobre a ampliação construída ao lado da escola?
12. Como foi o processo de diálogo na comunidade para essa nova intervenção? Houve participação no projeto? De que forma aconteceu?

**DESEJA FAZER MAIS ALGUM COMENTÁRIO SOBRE O TEMA DE NOSSA ENTREVISTA?** Fique à vontade para expressar/Fale livremente

**Planejamento de entrevista aberta (semi-estruturada) realizada com integrantes da Secretaria de Educação de Santa Catarina**

1. Você poderia falar sobre a época em que foram construídas escolas indígenas diferenciadas em Santa Catarina?
2. Em que contexto (quando, como e porque) surgiu a iniciativa da construção de escolas diferenciadas? De quem foi a iniciativa?
3. As comunidades indígenas participaram do desenho (projeto) dos prédios escolares? Se sim: Como ocorreu a participação? Quem participou? Quanto tempo levou o processo de projeto do prédio? Quantos encontros aconteceram? Quais instituições estavam envolvidas? Em que local aconteceram as reuniões? (se possível, relembrar cada caso: Itaty; Wherá Tupã Poty Djá; Cacique Vanhkre; Laklãnõ; ...).
4. Como você percebeu que as comunidades indígena receberam as novas escolas? Você considera que os resultados ficaram de acordo com as expectativas das pessoas que utilizam os espaços?
5. Quanto ao uso, você considera que os projetos diferenciados atenderam/atendem as necessidades do dia a dia escolar?
6. Como você percebe, comparativamente com relação aos processos de aprendizagem indígena e sua relação com o ambiente físico, as escolas com desenho específico, as escolas padronizadas e as escolas que utilizam construções pré-existentes?

**DESEJA FAZER MAIS ALGUM COMENTÁRIO SOBRE O TEMA DE NOSSA ENTREVISTA?** Fique à vontade para expressar/Fale livremente

**Planejamento entrevista aberta (semi-estruturada) com ex-diretor da E IEF Itaty**

7. Você poderia falar sobre a época em que você atuou como professor e diretor na Escola Itaty?
8. Você poderia descrever como era o uso do espaço escolar na época? As atividades escolares eram realizadas somente em sala de aula?
9. No caso de utilizarem outros ambientes para o ensino, quais eram?
10. Como era a configuração do espaço da sala de aula (mobiliário)?
11. Você atuou em mais alguma escola indígena? Você teve a oportunidade de observar atividades em outra escola? Como eram os usos dos espaços?
12. Quanto ao uso, você considera que os projetos diferenciados atenderam/atendem as necessidades do dia a dia escolar?
13. Como você percebe, comparativamente com relação aos processos de aprendizagem indígena e sua relação com o ambiente físico, as escolas com desenho específico, as escolas padronizadas e as escolas que utilizam construções pré-existentes?

**DESEJA FAZER MAIS ALGUM COMENTÁRIO SOBRE O TEMA DE NOSSA ENTREVISTA?** Fique à vontade para expressar/Fale livremente