

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KAINGANG: POLÍTICAS PÚBLICAS, ESPAÇOS E PRÁTICAS

FERNANDA MACHADO DILL¹

UFSC, BRASIL

<http://orcid.org/0000-0002-6294-6091>

CAMILA PAGANI²

UDESC, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-3865-4582>

TERESA MACHADO DA SILVA DILL³

UNOCHAPECÓ, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-7387-3027>

RESUMO: *Ao observar as escolas de comunidades indígenas Kaingang do oeste de Santa Catarina identificam-se exemplos de tentativas de inclusão das especificidades culturais, tanto nas práticas docentes quanto na concepção dos espaços escolares. Por outro lado, existem também registros de desconsideração destas, principalmente identificadas pelo desrespeito às políticas públicas vigentes. Utilizando uma abordagem qualitativa, o artigo apresenta os resultados da observação participante e dos relatos de história oral dos professores, para discutir distanciamentos e proximidades entre a regulamentação e a prática no que tange a educação escolar indígena.*

PALAVRAS-CHAVE: *educação escolar indígena; diversidade cultural; Povo Kaingang.*

ABSTRACT: *When observing schools in Kaingang indigenous communities in western Santa Catarina, examples of attempts to include cultural specificities are identified, both in teaching practices and in the design of school spaces. On the other hand, there are also records of disregard for these, mainly identified by disrespect for current public policies. Using a qualitative approach, the article presents the results of the participant observation and the teachers' oral history reports, to discuss distances and closeness between regulation and practice regarding indigenous school education.*

KEYWORDS: *indigenous school education, cultural diversity, Kaingang people.*

¹ Doutora em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós graduação em arquitetura e Urbanismo da UFSC. Atualmente realiza pesquisa em nível de Pós doutorado na área de categorias de análise socioespacial em etapas preconcepção no processo de projeto em arquitetura e urbanismo. E-mail: fernanda.dill@gmail.com

² Doutoranda em Administração na Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: pagani.camila@gmail.com

³ Mestre em História. Docente na Universidade Comunitária da Região de Chapecó e coordenadora da Licenciatura intercultural indígena da UNOCHAPECÓ. E-mail: teredill@unochapeco.edu.br

Introdução

Abordar o tema da educação escolar indígena Kaingang e as relações entre políticas públicas, espaços e práticas, implica levar em consideração aspectos socioculturais historicamente construídos ininterruptamente no cotidiano dessas comunidades. Em toda a América Latina, o mosaico cultural presente é resultante de uma variedade de experiências humanas, tradições, idiomas, criatividade, símbolos (Alvarez, 2008) que caracterizam as sociedades contemporâneas. Trata-se de uma construção histórica que exige formas de pensar, políticas públicas e ações que considerem as necessidades específicas de cada tempo e de cada cultura.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas, mas a apropriação dessa diversidade, especialmente no âmbito educacional, ainda é objeto de discussões teóricas e práticas. Desde a construção dos projetos dos estados nacionais latino-americanos, a educação escolar exerce um papel fundamental na difusão e consolidação da cultura em cada contexto. A questão das identidades dos grupos, comunidades e pessoas, que constituem a diversidade cultural, leva a uma reflexão que vai além das raízes e origens, mas está no presente, na manutenção e respeito a esta diversidade, alcançada principalmente por meio da educação.

Este contexto é observável nas escolas indígenas que, apesar de encontrarem dificuldades para seguir a proposta regulamentada, desempenham papel fundamental para a afirmação e continuidade cultural das comunidades. Neste sentido, este artigo tem por objetivo apresentar a análise dos espaços escolares de comunidades indígenas do oeste do estado de Santa Catarina com base na previsão legal, nas orientações das instituições responsáveis e nas especificidades culturais locais que influenciam o modo de viver, aprender e ensinar.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, pois trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2011). Quanto à escolha das técnicas e etapas para desenvolvimento do estudo, primeiramente foi realizado o mapeamento das principais políticas públicas e orientações voltadas tanto para a educação escolar indígena quanto para a concepção dos espaços que abrigam estas atividades.

A segunda etapa foi desenvolvida em campo, isto é, junto às comunidades indígenas e seus espaços escolares. Além de visitas exploratórias, foi realizada observação participante juntamente com a utilização de relatos de história oral e registros fotográficos. Assim, foi possível estabelecer um panorama das escolas indígenas no contexto regional, confrontando as políticas públicas vigentes, os diferentes níveis de sua implementação nas comunidades, os espaços escolares disponíveis e os impactos dessa situação nas práticas educacionais indígenas.

A observação participante foi possível na medida em que as pesquisadoras atuam tanto na formação de professores indígenas quanto como profissionais da área da arquitetura e urbanismo, desenvolvendo voluntariamente projetos espaciais para suprir as demandas das comunidades. Esta estratégia representa uma tentativa de colocar observador e observado do mesmo lado, possibilitando que o pesquisador vivencie as ações do grupo a partir do sistema de referências dele (Mann, 1970). Com base nas interações, além das observações e anotações de campo, os registros fotográficos foram realizados para embasar e ilustrar as análises.

Por outro lado, e de forma complementar, os relatos de história oral surgiram como possibilidade de dar o mesmo valor a fontes orais e escritas. A opção por esta estratégia emergiu da preocupação em garantir a manifestação dos participantes Kaingang, valorizando a voz dos indígenas no entendimento de sua própria realidade. A técnica justificase devido à importância da tradição oral entre os Kaingang, que têm na oralidade um dos principais recursos para continuidade e fortalecimento cultural, concebendo os atores indígenas como protagonistas das escritas recentes acerca de sua própria história, da história das comunidades e de seus processos de luta.

Para tanto, inicia-se com elaboração teórica acerca das regulamentações existentes para educação escolar indígena e, posteriormente, são apresentadas as escolas indígenas Kaingang da região, discutindo seus espaços escolares e as práticas educacionais contemporâneas, analisando-os à luz das recomendações públicas e dos anseios das comunidades.

Políticas públicas e educação escolar indígena

Ao perceber o Brasil como um verdadeiro mosaico cultural, marcado por processos contínuos de segregação e exploração dos povos indígenas e de outros grupos culturalmente diferenciados, emerge a necessidade da criação e implementação de políticas públicas que considerem e abracem tal diversidade. Nesse sentido “a perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas” (Candau e Russo, 2010, p. 165) e, portanto, pode ser encarada como uma estratégia ética, política e epistêmica.

Rubim e Calabre (2009) destacam duas exigências para uma política de diversidade cultural. Primeiro, ela deve ser pública, derivada não só do debate, mas de uma deliberação pública, com participação comunitária. A segunda exigência é que as políticas culturais sejam democráticas, ou seja, incorporarem novos atores, combatam desigualdades sociais e regionais, ampliem a pluralidade de interesses e visões (Rubim; Calabre, 2009). Neste sentido, a atuação política do Estado deve considerar valores societários amplos e uma cidadania ativa desde o planejamento até a consecução de políticas culturais.

As regulamentações acerca da educação escolar indígena específica e diferenciada surgem a partir dessa perspectiva e são decorrentes de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas na área. Inicia-se, na década de 1970, um movimento de organização dos povos originários com o apoio de setores da Igreja, da universidade e de ONGs em consonância com os movimentos indígenas internacionais. Esse processo expressa as reivindicações pelo direito às diferenças étnicas, à demarcação das terras, à saúde nas aldeias, à continuidade cultural e à educação específica e diferenciada (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Esta reivindicação passou a ser tema de encontros e discussões dentro e fora das aldeias, viabilizando a criação de leis específicas para a promoção da educação escolar indígena. O movimento, que se fortaleceu em plena ditadura militar, foi formado por representantes dos povos indígenas e participou da Assembleia Constituinte, contribuindo para a aprovação da Constituição de 1988.

O protagonismo das comunidades indígenas, aliado a setores historicamente comprometidos com a causa, fez com que, a partir desse momento, alguns direitos fossem estabelecidos por lei: o respeito às especificidades culturais, à organização social, aos costumes, às línguas, às crenças, às tradições e, principalmente, à educação específica e diferenciada, reconhecendo e uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996 reitera o artigo 210 da Constituição em que se estabelecem os princípios básicos da educação escolar indígena: intercultural, comunitária, específica, bilíngue/multilíngue e diferenciada (LDBEN, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena - RCNEI (Brasil, 1998), documento orientador da educação escolar indígena, afirma que ela deve ser intercultural, pois precisa reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover comunicação entre experiências socioculturais e históricas diferentes, considerando equidade entre culturas, estimulando o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, contribuindo no combate às relações de desigualdade construídas historicamente. Comunitária, porque deve ser conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Bilíngue, pois entende-se que as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, e todos os aspectos que envolvem a continuidade sociocultural das sociedades indígenas são, majoritariamente, manifestados através do uso de mais de uma língua (RCNEI, 1998). Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Por fim, deve ser específica e diferenciada, pois precisa ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena ao qual a comunidade pertence, viabilizando autonomia da escola indígena em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.

Vale destacar que o RCNEI foi elaborado por lideranças indígenas de todo o país, com a participação de especialistas da educação, antropólogos e professores de diversas áreas, e constitui-se atualmente como um instrumento que auxilia tanto a formação de professores indígenas quanto as práticas desses profissionais em suas comunidades, servindo também de suporte aos técnicos das Secretarias de Educação na implementação de projetos pedagógicos e do currículo das escolas indígenas (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Entende-se que, entre os povos indígenas, a educação assenta-se em princípios que lhes são próprios. Consideram, em sua visão de sociedade, relações que transcendem as humanas, admitindo seres e forças da natureza com as quais estabelecem igualmente relações de cooperação e intercâmbio para adquirir e assegurar a estabilidade e o equilíbrio da comunidade. A formação de crianças e jovens constitui-se como processo integrado, responsabilidade da comunidade como um todo e articula diversos processos de aprendizado, dos quais apenas uma parcela se constrói na escola – por isso a importância da aderência escolar aos contextos comunitários locais. Nesse sentido, o papel do Estado deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. O reconhecimento deste processo colaborativo reflete-se na institucionalização de orientações que buscam garantir tais especificidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, homologadas pelo Ministério da Educação em 05 de junho de 2012, garantem o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1998. Tais diretrizes pretendem assegurar através da prática escolar os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguísimo, da organização comunitária e da interculturalidade.

Como temática complementar e diretamente associada à garantia do direito dos povos indígenas ao acesso à educação de qualidade, que contemple suas especificidades, os espaços escolares surgem como ambientes que devem considerar essa lógica específica de ensino e estar de acordo com os contextos culturais locais. Algumas políticas públicas e documentos de orientação abordam a temática, tanto no que diz respeito à construção de novas edificações, quanto às reformas e adequações das escolas existentes, a fim de proporcionar a infraestrutura básica necessária para as atividades escolares.

O Decreto nº 6.861, de maio de 2009 determina que a educação escolar indígena deve ser organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (Brasil, 2009). Assim, sugere-se que, tanto na tomada de decisões acerca dos projetos político-pedagógicos quanto na definição da localização e das características dos espaços escolares, a comunidade indígena deve ser consultada, salientando a necessidade da

elaboração de processos projetuais participativos para as edificações destinadas à educação. Reforçando a importância dos espaços escolares como estruturadores da educação escolar indígena específica e diferenciada, o novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) destaca a necessidade de articulação entre os ambientes escolares e comunitários, além de reafirmar a importância da participação da comunidade nesses processos de projeto.

A Lei 5.371/1967 atribuiu à FUNAI a tarefa de estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, que organizou um documento de Orientação geral para implantação de edificações e equipamentos públicos de uso coletivo em terras e aldeias indígenas, atualizado em 18 de janeiro de 2017, que trata diretamente da construção de edificações escolares e determina que:

após um povo demonstrar interesse pela implantação de uma escola em seu território, os procedimentos se iniciarão com uma reunião entre a comunidade, a Funai local e a instituição que será responsável pela construção e operacionalização da escola. É dessa forma que é realizada uma consulta livre, prévia e informada à comunidade, conforme estabelecido na Convenção nº169/OIT, com discussões sobre o projeto a ser realizado: se há a adequação dos moldes arquitetônicos à cultura local (tendo em vista que a legislação correspondente permite a realização de projetos que atendam as especificidades culturais e as condições ambientais da comunidade), a definição do local da obra na comunidade, quais e quantas turmas serão atendidas, etc. Novamente, considera-se a importância de o plano da obra buscar, de alguma forma, atender ao projeto pedagógico da educação diferenciada. Podem ser realizadas mais de uma reunião e é **essencial** que seja(m) confeccionada(s) **ata(s)** da(s) mesma(s) (FUNAI, 2017, p.1).

Em nível estadual, o Parecer n. 282/2005 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, destaca que, uma vez consultada a comunidade indígena local, a escola deve ser feita em local adequado, que permita a longevidade da estrutura física, bem como o atendimento aos requisitos básicos mínimos: energia elétrica, água potável e acessibilidade aos deficientes físicos. Indica ainda que a escola deve ser localizada em espaço físico identificado ou escolhido pela comunidade e lideranças indígenas, e com viabilidade técnica; este espaço deve ser adequado à organização escolar local, respeitando os aspectos culturais e específicos de cada comunidade, com prédio planejado junto com à comunidade indígena; a construção deve permitir o acesso de pessoas deficientes, garantindo todos os direitos de acessibilidade como salas especiais, rampas, banheiros adaptados com fraldário, corrimão e transporte escolar específico; espaço físico para desenvolver as atividades culturais; espaço físico para laboratório de informática, ciências, biologia,

física, química e línguas; espaço físico para biblioteca com amplo acervo bibliográfico; área de lazer e esporte; espaço físico específico para o artesanato; alimentação adequada às etnias, escolhida pela comunidade escolar; espaço físico e material didático específico para Educação de Jovens e Adultos - EJA; espaço próprio para atendimento da Educação Infantil, dotado de área de lazer (Santa Catarina, 2005). Mais recentemente, a resolução nº 68/2018 do Conselho Estadual de Educação, reitera as determinações do parecer e destaca que as características próprias das escolas indígenas devem ter relação com as especificidades étnico-culturais de cada povo ou comunidade, ressaltando a importância de processos participativos na concepção das escolas.

De acordo com o levantamento aqui apresentado, percebe-se que o Estado tem orientações claras para a educação escolar indígena, tanto no que diz respeito aos projetos políticos pedagógicos quanto às edificações que recebem as atividades educacionais. No entanto é necessário avaliar em que medida tais determinações se cumprem na prática e quais dificuldades de aplicação dessas orientações podem colocar em risco a qualidade do ensino nas comunidades indígenas e a manutenção da identidade cultural.

Escolas indígenas Kaingang da região oeste de Santa Catarina

Na região oeste do estado de Santa Catarina, existem cinco comunidades indígenas habitadas pelo Povo Kaingang e Guarani identificadas na Figura 1.

Figura 1: Terras indígenas em Santa Catarina



Fonte: Autoria própria

Para construir a análise acerca das orientações do estado e da realidade observada na educação escolar indígena das comunidades, exemplificam-se, a seguir, algumas das escolas localizadas nas Terras

Indígenas e a educação escolar a partir do olhar dos profissionais de educação envolvidos.

Na Terra Indígena Xapecó, localizada no município de Ipuacú-SC, destaca-se a Escola Cacique Vanhkré, que se caracteriza como uma intervenção de impacto na paisagem, diretamente ligada ao panorama histórico da educação escolar indígena. Este é resultado de uma trajetória de lutas e conquistas desta comunidade, no sentido de fazer valer na prática a legislação que garante o direito à educação, considerando as especificidades culturais.

O projeto concebido para a EIEB Cacique Vanhkre foi financiado pelo governo do estado de Santa Catarina, teve início em 1998 e a escola foi inaugurada no dia 19 de abril de 2000. A luta pela construção de uma escola que atendesse a comunidade começou em 1992, com o reconhecimento do ensino bilíngue e a presença de professores indígenas Kaingang na referida comunidade. Depois da LDB/96, intensifica-se a argumentação em torno da construção de escolas indígenas diferenciadas e é nesse cenário que, em 1998, o movimento para pensar uma escola diferenciada na TI Xapecó se fortalece, em busca de meios para construir uma escola que considerasse as necessidades e especificidades culturais (DILL, 2019).

O memorial descritivo do Projeto Arquitetônico apresenta indicações de materiais e acabamentos considerados mais próximos às técnicas construtivas autóctones. No entanto, estes detalhes são apenas parcialmente observados atualmente nas edificações da escola. O complexo escolar contempla, conforme a Figura 2, a escola, o ginásio e o anfiteatro.

Figura 2: Complexo escolar



Fonte: Elaboração própria

A escola, desenhada em círculo, faz referência ao arquétipo global da forma urbanística de aldeias (Silva, 1999), com inspiração em agrupamentos indígenas do tronco linguístico Jê, que apresentam formato circular, marcados por forte centralização geométrica, com a casa dos homens ou do cacique localizada no centro (Novaes, 1983). No entanto, representa a lógica educacional não indígena, que separa as crianças por séries, o que dificulta o desenvolvimento das especificidades dos conhecimentos ensinados nos diferentes níveis da educação básica, como propõe a cultura tradicional Kaingang. Além de ter sofrido modificações que levaram à colocação de blocos de concreto intertravado no pátio central (Figura 3), no lugar do chão batido, a colocação de tijolos

à vista, em substituição do revestimento com taquara, e o fechamento das estruturas de fogo de chão, presentes no interior das salas de aula.

Figura 3: Pátio interno da Escola Cacique Vanhkre



Fonte: Acervo próprio

Apesar das alterações identificadas quanto aos materiais e técnicas construtivas empregadas, tanto no interior das salas de aula quanto no pátio interno observam-se sinais de apropriação, marcas resultantes do uso dos espaços em busca de identificação cultural. O banco esculpido em um tronco de madeira, destacado na Figura 3, foi fabricado na escola, com a cooperação entre alunos, professores e anciãos da comunidade. Outro sinal destacado no pátio da escola é a pintura das paredes de tijolo à vista com grafismo Kaingang (Figura 4), representando as metades tribais Kamé e Kairu.

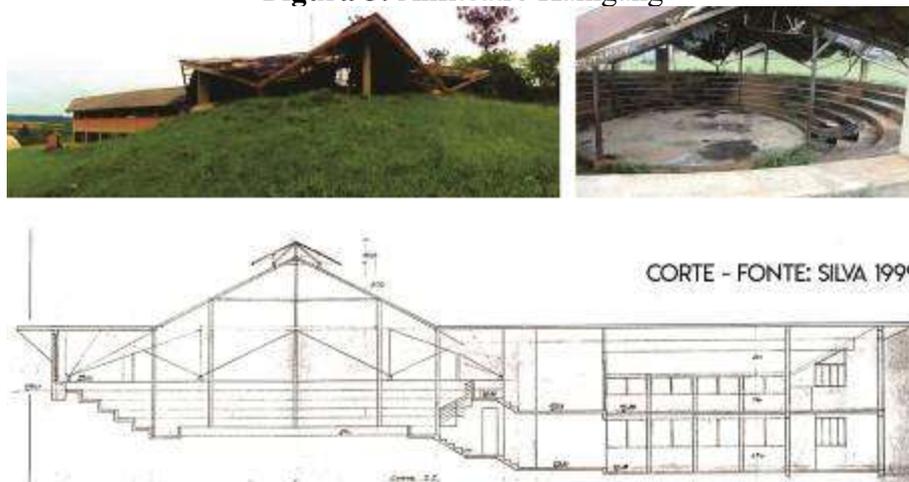
Figura 4: Pátio interno e interior da sala de aula



Fonte: Acervo próprio

No interior das salas de aula identifica-se a abordagem dos conteúdos da educação específica indígena, bem como a presença de peças de artesanato que fazem parte do cotidiano da escola, conforme a Figura 4.

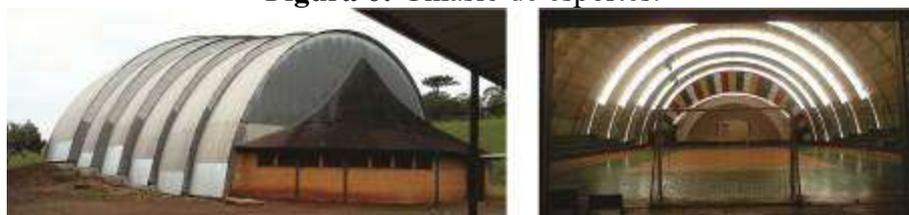
O Anfiteatro Kaingang possui a mesma inspiração, mas além das referências à forma da tartaruga, contempla características da casa subterrânea, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5: Anfiteatro Kaingang

Fonte: Autoria própria

A forma desta edificação e a percepção que o usuário tem sobre seu interior, fazem com que sejam elementos fundamentais de identificação da comunidade. No entanto, a estrutura foi vítima de um incêndio e a comunidade não têm condições de fazer a reforma. Assim, um de seus principais referenciais permanece em abandono e desuso, degradando-se à medida que o tempo passa.

Por fim, o Ginásio de Esportes (Figura 6), com clara analogia formal à casca do tatu, contempla ainda uma forma abobadada semelhante às antigas construções de varas arqueadas.

Figura 6: Ginásio de esportes.

Fonte: Acervo próprio

Este é o local mais utilizado pela comunidade, permitindo não apenas práticas esportivas, mas encontros culturais, casamentos e demais atividades internas e de interface com os não indígenas.

Com o crescimento da comunidade escolar indígena, a escola precisou ser ampliada, mas a obra para a construção no anexo, indicado na Figura 7, foi executada sem a participação da comunidade, fazendo com que o resultado se tornasse um símbolo de desrespeito à cultura local, segundo relatos de professores da escola. A estrutura construída não se conecta com a escola, tornando evidente a manifestação de não indígenas no espaço e, assim, indicando o total de desrespeito às especificidades culturais.

Figura 7: Ampliação da Escola Cacique Vanhkre.

Fonte: Autoria própria

De acordo com depoimentos de alunos e professores, mesmo com a substituição de materiais e sistemas construtivos presentes no projeto inicial, a comunidade se sente representada neste espaço pelo simples fato de ter participado, mesmo de forma pontual, do processo de projeto. Os moradores ajudaram a pensar a escola e agora ajudam a cuidá-la e a preservá-la na medida de suas possibilidades.

Existem críticas pertinentes ao projeto, especialmente voltadas à má execução e à escolha de materiais que se degradam facilmente, além das modificações e ampliações inapropriadas realizadas. Mesmo assim, no entendimento da própria comunidade, o caso da EIEB Cacique Vanhkre representa a materialização de um grande avanço, originado dos movimentos em defesa da educação escolar indígena e da legislação vigente.

Cabe destacar ainda, o perceptível avanço das ações práticas voltadas para a educação escolar indígena nesta escola. Além do crescimento da educação básica, tanto em quantidade de alunos quanto na qualidade do ensino, em 2009 essa comunidade foi contemplada com o Ensino Superior, resultado da disposição de espaço adequado para tal e da luta de professores e lideranças indígenas. Em parceria entre a Secretaria do Estado de Educação e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, foram ofertadas Licenciaturas Interculturais em Ciências Sociais, Matemática e Ciências da Natureza, Letras, Artes e literaturas, e Pedagogia, formando trinta e sete professores indígenas não apenas da TI Xaçepó, mas também do Toldo Chimbangue e da Reserva Indígena Kondá. Em julho de 2019, a Unochapecó ofertou novas turmas neste espaço: Pedagogia, Letras/Kaingang e Ciências Biológicas, contemplando cem novos alunos da TI Xaçepó.

Na Reserva Indígena Aldeia Kondá, município de Chapecó-SC, localiza-se a nova Escola Indígena Sape ty kó, que foi inaugurada em 2016. Neste espaço funcionam o Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, desde 2019, o Curso de Licenciatura Indígena Kaingang - Habilitação em Pedagogia, por meio do convênio entre Secretaria do Estado de Educação e Unochapecó.

A estrutura da escola foi construída em alvenaria, em formato de um dodecaedro ilustrado na Figura 8, e segue o padrão da escola indígena da T.I. Xaçepó, configurando o padrão adotado pelo governo do estado de Santa Catarina. Apesar da inspiração em outra escola indígena, foi concebida sem a participação da comunidade, fato este que gerou revolta

nos estudantes e professores e retardou a apropriação desse espaço pelos usuários. Por esta razão, mesmo tendo pouco tempo de uso, a comunidade discute e sugere uma reforma para a ampliação na estrutura central, que, além de aumentar a área da escola, trará a identidade da aldeia para a edificação, remetendo o *Sape ty kó* (Chapéu de cipó) que dá nome à escola.

Figura 8: Escola Sape ty kó - inauguração e ampliação sugerida



Fonte: DILL,2019.

Passados mais de dois anos da inauguração, a comunidade promoveu uma série de adaptações e personalizações, a fim de construir um sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar. Entre os traços observados na Figura 9, destacam-se a presença de vegetação no interior da escola fechada com cerca de bambu (A), os bancos em madeira pintados com o grafismo das metades tribais Kamé e Kairu (B), artesanatos expostos nas paredes da escola (C), estruturas externas construídas para aulas ao ar livre e ensino do artesanato (D) e a realização das semanas culturais (E), que trouxeram mais moradores para o espaço escolar, especialmente os anciãos e artesãos da comunidade.

Figura 9: Interior da Escola Sape Ty Kó



Fonte: Autoria própria

O conhecimento tradicional e a valorização da memória espacial dos anciãos pela comunidade motivaram a construção de uma estrutura semi-subterrânea anexa à escola. O espaço (Figura 10) tem sido utilizado

como sala de aula, visitado por crianças e adultos não indígenas que desejam conhecer a comunidade estimulando a presença dos anciãos junto às crianças. A partir do momento em que é construído um espaço de acolhimento para contar e ouvir histórias, valorizando o saber-fazer tradicional, este lugar torna-se um convite para estas práticas intergeracionais tradicionais.

Figura 10: Casa subterrânea



Fonte: Autoria própria

Esse lugar envolve dimensões que vão além de sua materialidade, congrega significados de valorização do saber-fazer tradicional, dos lugares de encontro e da sabedoria dos mais velhos na cultura Kaingang.

Na Terra Indígena Toldo Imbu, localizada no município de Abelardo Luz, o contexto da educação escolar indígena observado, é muito diferente. A atual escola (Figura 11), na qual funciona o Ensino Fundamental I, além de não atender as necessidades físicas da comunidade, pois é menor que o necessário para suprir a demanda da comunidade escolar, não apresenta nenhuma característica indígena específica em sua arquitetura. O diretor da escola informou que o estado e o município foram obrigados pela justiça a construir uma escola indígena no Toldo Imbú, mas que o projeto não foi elaborado a partir do diálogo com a comunidade.

Figura 11: Escola Cacique Karehn Toldo Imbu.



Fonte: Autoria própria

Um contexto semelhante é observado na Escola indígena da T.I. Toldo Pinhal, onde funciona o Ensino Fundamental I. Localizada no

município de Seara, também se destaca pela imposição dos modelos não indígenas para a edificação escolar (com pintura verde) e do posto de saúde (edificação com pintura branca), conforme mostra a Figura 12.

Figura 12: Posto de saúde e escola



Fonte: Autoria própria

Os indígenas verbalizaram a necessidade da construção de uma casa de ervas medicinais e que a arquitetura escolar precisa ter algum ponto de conexão com a cultura Kaingang. Nesse sentido, algumas ações são pensadas de forma autônoma pela comunidade. Uma delas é a construção de uma estrutura subterrânea anexa à escola, já iniciada (Figura 13). Outra, é a pintura da escola com grafismo Kaingang, ilustrando as metades tribais Kamé e Kairu, ainda idealizada pela comunidade.

Figura 13: Estrutura subterrânea em construção



Fonte: Autoria própria

Finalmente, na comunidade da Terra Indígena Toldo Chimbanguê, também localizada no município de Chapecó, está a Escola de Ensino Fundamental Fen'Nó, frequentada por filhos de agricultores antes da retomada do território pelos indígenas. Com a conquista do território pelo Povo Kaingang, o espaço se transformou em escola indígena e carrega consigo o nome da liderança mais significativa das lutas dessa comunidade: Ana da Luz Fortes do Nascimento, conhecida por seu nome indígena Fen'Nó. Citada inúmeras vezes nos relatos de história oral pelos colaboradores da pesquisa, era parteira, grande defensora das causas indígenas e protagonista no processo de retomada do Toldo Chimbanguê (Savoldi, 2017). O nome da escola e a afirmação da história dessa

personalidade no cotidiano da comunidade evidenciam o protagonismo das mulheres indígenas nos processos de luta.

Além de contemplar todos os níveis da educação básica, em 2014 foram ofertados os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais, Matemática e Ciências da Natureza, Letra/Artes e literaturas, e Pedagogia. Os respectivos cursos contemplaram alunos da TI Xapecó, Toldo Pinhal, Toldo Chimbangue e Reserva Kondá, formando trinta e seis novos professores indígenas.

Apesar de simbolicamente a escola estar repleta de significados e ter representatividade quanto às atividades de ensino desenvolvidas em seu interior, a edificação é questionada internamente. Conforme a Figura 14, o espaço segue os moldes de uma escola não indígena, com pátios internos fechados, salas de aula dispostas linearmente, pintura de acordo com o padrão do governo do estado, piso cerâmico nas áreas cobertas e apenas contra-piso no pátio descoberto.

Figura 14: Escola indígena Fennó



Fonte: Autoria própria

Os professores indígenas destacam com preocupação que, por estarem sem conexão com a natureza durante as aulas, sempre que tratam de questões voltadas à cultura, precisam sair da escola para vivenciar essas práticas. Destacam, ainda, que os anciãos não se sentem à vontade no espaço escolar e, por isso, durante as semanas culturais, são construídas estruturas externas para abrigar as pessoas mais velhas, que se fazem presentes.

Nos trabalhos expostos nas paredes da escola, assim como em algumas placas de identificação em língua Kaingang⁴, percebe-se uma intenção de identificação indígena e do ensino da língua e das metades clônicas, conforme a Figura 15:

Figura 15: Trabalhos das crianças indígenas.

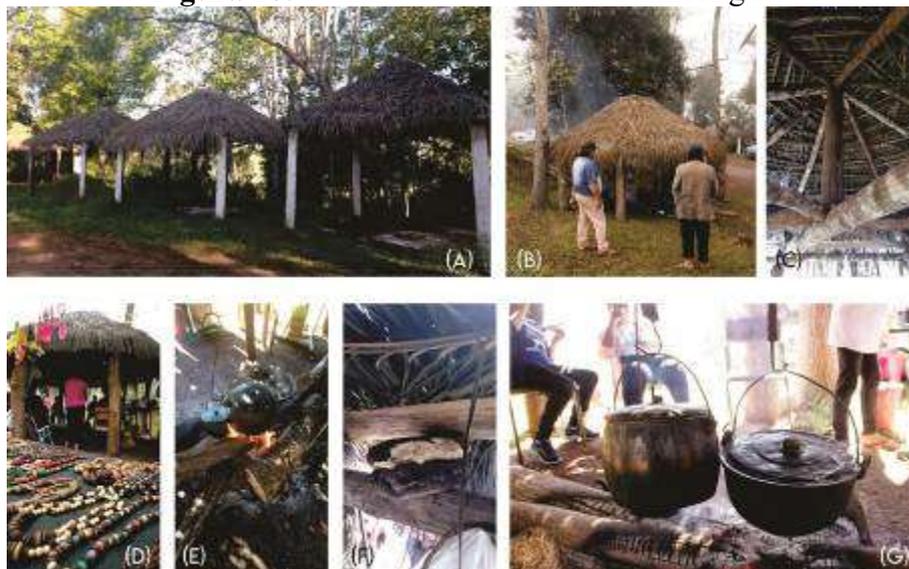


Fonte: Autoria própria

⁴ Fí – Significa a indicação do sexo feminino na placa de identificação do banheiro da escola.

Por ocasião da semana cultural, as manifestações se intensificaram e foram reforçadas pela construção de estruturas de madeira cobertas com folhas de palmeira no exterior da escola (Figuras 16A, B, C), que atraem a presença de artesãos e anciãos da comunidade para a comercialização do artesanato (Figura 16D), elaboração da alimentação tradicional, como a carne de caça, o bolo de cinza⁵ (Figuras 16 E, F), o revirado de feijão e a quirera⁶ e a confraternização em torno do fogo de chão (Figura 16 G).

Figura 16: Semana Cultural Toldo Chimbanguê



Fonte: Autoria própria

As adaptações realizadas e construções complementares evidenciam a autonomia da comunidade no sentido de criar, com suas próprias mãos, espaços mais adequados para que as suas práticas culturais permaneçam vivas e possam ser, além de compartilhadas internamente, externalizadas para a sociedade do entorno em eventos como a semana cultural. Por outro lado, o mesmo cenário faz emergir a ineficiência do atual espaço escolar, que não contempla as especificidades culturais no Povo Kaingang.

Considerações finais

Os diferentes contextos em que as escolas indígenas apresentadas estão inseridas desafiam diferentes atores e descortinam duas realidades antagônicas. De um lado, as escolas das comunidades Terra Indígena Xapecó e Reserva Indígena Aldeia Kondá, que possuem edificações que, em alguma medida, consideraram em seu projeto especificidades

⁵ Pão feito à base de farinha de trigo, envolto com uma folha de bananeira e assado no meio das cinzas do fogo de chão.

⁶ Prato feito à base de milho.

indígenas. De outro, as escolas das Terras Indígenas Toldo Imbu, Toldo Pinhal e Toldo Chimbangue, que não foram construídas de acordo com as orientações legais acima mencionadas e tampouco tem a participação da comunidade à qual se destinam.

A materialidade e as práticas educacionais nos diversos espaços são expressões sociais e culturais. Ao analisá-las no âmbito das comunidades indígenas, percebe-se que ainda há um longo debate a ser travado sobre a educação escolar indígena, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades culturais locais, isto é, de cada comunidade. Mais do que o reconhecimento, a consecução de políticas públicas que evidenciem estes aspectos.

Ao analisar a legislação e a diversidade étnica presente no território nacional, percebe-se que a definição de qualquer modelo para escolas indígenas que não leve em consideração essa diversidade torna-se inadequado. Assim, é direito de cada comunidade pensar sua escola e sua educação a partir das necessidades específicas de seu contexto. As políticas públicas devem ainda garantir a autonomia das práticas educacionais e da elaboração de Projetos, tanto no âmbito da estrutura física dos espaços escolares quanto dos processos pedagógicos, à luz das demandas das comunidades indígenas.

Os relatos de história oral legitimam os resultados desejados por estas comunidades, que esperam do poder público o reconhecimento de seus anseios, para que possam desenvolver uma educação específica que também contemple o diálogo entre a cultura indígena e as sociedades envolventes. Além de reconhecer as especificidades locais, cabe ao estado garantir o direito dos povos indígenas de participar de todo o processo de elaboração de políticas públicas. A oralidade e a participação são ferramentas para pensar as escolas desde seu planejamento e para que a execução atenda à legislação, às orientações públicas e considere uma avaliação prévia qualitativa dos requisitos essenciais destas escolas.

Nesse sentido, destaca-se o papel fundamental da formação de professores indígenas, que têm contribuído de maneira significativa, tanto na qualificação da educação básica das escolas indígenas, quanto no aumento do número de professores indígenas atuando nessas escolas. Ao possibilitar a presença de professores da própria comunidade, os alunos são estimulados por eles a valorizar e fortalecer sua cultura a partir de referências que lhe são familiares. Estes docentes têm encontrado alternativas para a valorização da língua materna e demais práticas culturais intimamente ligadas à realidade local, que conhecem tão bem.

As vivências das autoras, tanto no processo de formação dos professores indígenas, quanto no cotidiano das escolas, possibilitaram acompanhar um processo de empoderamento e libertação desses professores. Segundo relatos dos egressos dos cursos, antes de ingressar nas licenciaturas, os alunos sentiam vergonha de assumir sua própria identidade cultural e de se reconhecerem como indígenas. Na medida em que compreenderam que a negação de sua cultura significava negar sua própria existência, conseguiram assumir e valorizar sua própria identidade, utilizando-se do conhecimento para combater o modelo

imposto pela sociedade envolvente, que busca inferiorizar e marginalizar as pessoas que sejam diferentes dos padrões estabelecidos.

A educação escolar indígena, principalmente quando conta com professores da própria comunidade, faz com que a escola adquira um papel fundamental na comunidade e torne-se ponto de encontro para a afirmação da identidade indígena. É por meio dela que a língua Kaingang pode ser revitalizada e comunicada às novas gerações, que as metades clônicas sejam ensinadas e que as crianças aprendem a se relacionar com o mundo a partir de bases culturais específicas. Importante destacar que, com a ascensão da educação superior nas comunidades indígenas, as possibilidades de atuação profissional dentro e fora destas comunidades ampliam-se e, com isso, cresce a necessidade de valorização dos aspectos culturais em todos os níveis de ensino.

Por meio da educação, os povos indígenas têm conquistado seu lugar de direito e empoderamento. É notório como se posicionam com mais argumentos e segurança diante dos desafios que ainda lhe são impetrados. Por outro lado, apesar de as políticas públicas serem bastante claras quanto às orientações para que a educação indígena seja construída com qualidade, a efetiva implementação dessas políticas ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que se garanta, na prática, a educação indígena específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural a que estas comunidades tem direito.

Referências bibliográficas

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. A questão da diversidade cultural no processo de integração latino-americana: o grande desafio do século XXI. **Intercambio**, 2008. 40-53.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In **Revista brasileira de história**. São Paulo, v.30, nº60, p.55-75. 2010.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. MEC/SEF. Brasília. 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1967.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 10, jan./abr. 2010. 151-169.

DILL, Fernanda Machado. **Linguagem sociespacial: A Dimensão espacial do modo de Viver Kaingang**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina – PósARQ/UFSC. 2019.

FUNAI. **Orientação geral para implantação de edificações e equipamentos públicos de uso coletivo em terras e aldeias indígenas**. Ministério da Justiça. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2018.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.2001.

NOVAES, Sylvia Caiuby (Org.). **Habitacões Indígenas**. São Paulo: Nobel/ Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

RUBIM, Antônio Albino Canelas; CALABRE, Lia. Políticas e diversidade cultural no Brasil. In: CULTURAL, O. I. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural, v. 8, 2009. p. 35-40.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Parecer nº 282, de 22 de novembro de 2005**. Proposta de Normatização da Educação Escolar Indígena, para as populações indígenas do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <www.sed.sc.gov.

br/ documentos/material-de-estudo...indigena...parecer-282.../file>. Acesso em: 05 dez. 2017.

SAVOLDI, Adiles. A força da Fen'nó: Uma dádiva aos Kaingang da terra indígena Toldo Chimbanguê. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress, p. ISSN 2179-510X, 2017.

SILVA, Ires Lopes da. D. Projeto Arquitetônico nº 2000: Colégio Estadual Vitoriano Kondá. Florianópolis. 1999.

Recebido em: 16/09/2020 * Aprovado em: 19/10/2020 * Publicado em: 16/12/2020
