

## DA PAISAGEM AO TERRITÓRIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA POR ALUNOS INDÍGENAS

### FROM LANDSCAPE TO TERRITORY: THE RE-SIGNIFICANCE OF SCHOOL BY IN INDIGENOUS STUDENTS

Solange Rodrigues da Silva<sup>1</sup>  
Adriano Michel Helfenstein<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo central, refletir sobre as categorias Paisagem e Território no contexto de atividades realizadas em aulas de Geografia em escolas indígenas, tendo como referência desenhos elaborados por alunos do 9º Ano da Escola Municipal Indígena Araporã, localizada na Reserva Indígena de Dourados (MS). Buscando (re) significar ou dar sentido aos conceitos relacionados às ideias de paisagem e território, procuramos dialogar com as ideias de Santos (2007) em articulação com pesquisadores que têm dedicado seus estudos à educação escolar indígena. O exercício se deu no sentido de pensar as categorias paisagem e território enquanto movimento que fazemos com nosso pensamento e que nos permite transformar paisagens em territórios. A paisagem foi pensada enquanto a própria escola que expressa o primeiro contato dos alunos indígenas com a educação escolar indígena proposta e construída por signos e significados, que não condizem com o *tekoyma*, modo de vida tradicional Guarani e Kaiowá. Ao inserir elementos repletos de significados ao seu modo de vida, esses alunos conseguem reconhecer a territorialidade da paisagem, estabelecendo um sentido ao conjunto de significados existentes, elaborando assim, uma ordem no território.

**Palavras-chave:** Paisagem; Território; Escolas Indígenas.

**Abstract:** The main purpose of this study is to think about Landscape and Territory categories during activities carried out in Geography classes in indigenous schools. We used a reference drawing made by students of the 9th Year of the Araporã Municipal Indigenous School, located in the Indigenous Reserve of Dourados (MS). We seek with the research to resignify or give meaning to the concepts related to the ideas of landscape and territory through dialogue with Santos (2007) ideas in articulation with researchers who have dedicated their studies to indigenous school education. The exercise took place in the sense of thinking the categories landscape and territory as a movement that we do with our thinking and that allows us to transform landscapes into territories. The landscape was thought like the school itself that expresses the first contact of the indigenous students with indigenous school education proposed and constructed by signs and meanings that do not match with *tekoyma*, that is the traditional Guarani/Kaiowá lifestyle. By inserting meaning-filled elements into your way of life, these students can recognize the territoriality of the landscape, establishing a meaning to the set of existing meanings, thus elaborating an order to the territory.

**Keywords:** Landscape; Territory; Indigenous Schools.

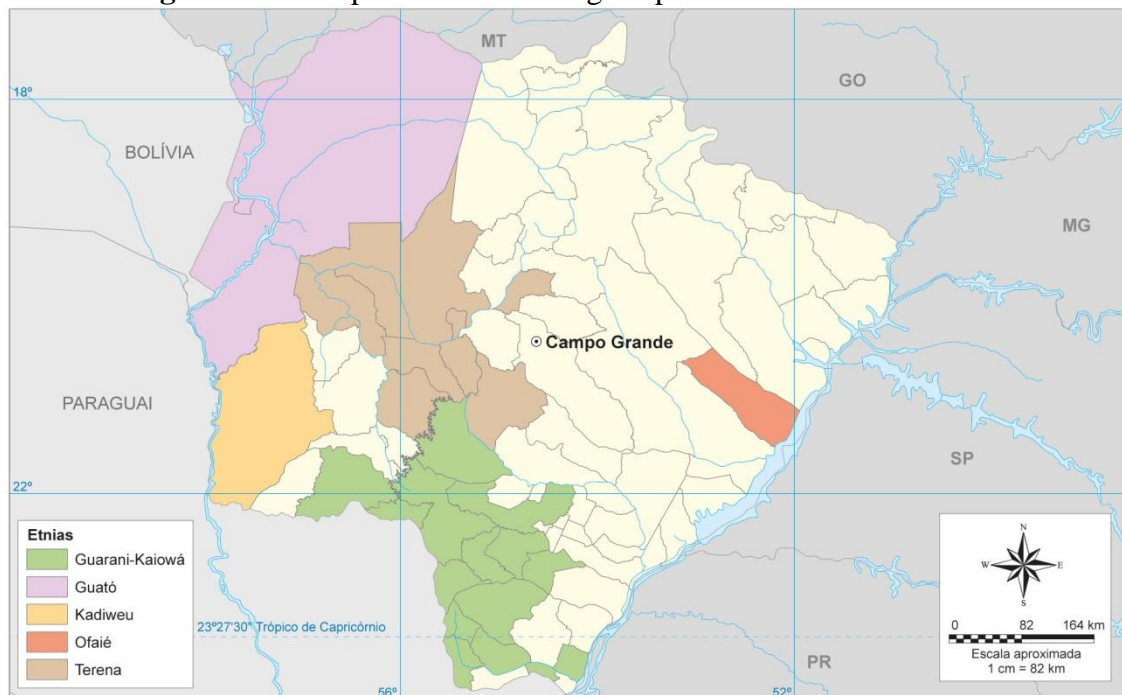
## Introdução

<sup>1</sup>Solange Rodrigues da Silva - Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Bolsista FUNDECT. so\_ufms@hotmail.com

<sup>2</sup> Adriano Michel Helfenstein - Professor do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP – Campus Binacional de Oiapoque e Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG)- adriano\_amh@hotmail.com

O estado de Mato Grosso do Sul se destaca no cenário nacional por possuir a segunda maior população indígena do país. Nas 77 aldeias existentes no estado, vivem aproximadamente 72.237 indígenas das etnias: Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva, Terena, os Kadiwéu, os Guató, os Ofaié, os Kinikinawa, os Camba e os Atikum<sup>3</sup>. (Ver figura 1)

**Figura1:** Municípios com área indígena por etnia em Mato Grosso do Sul



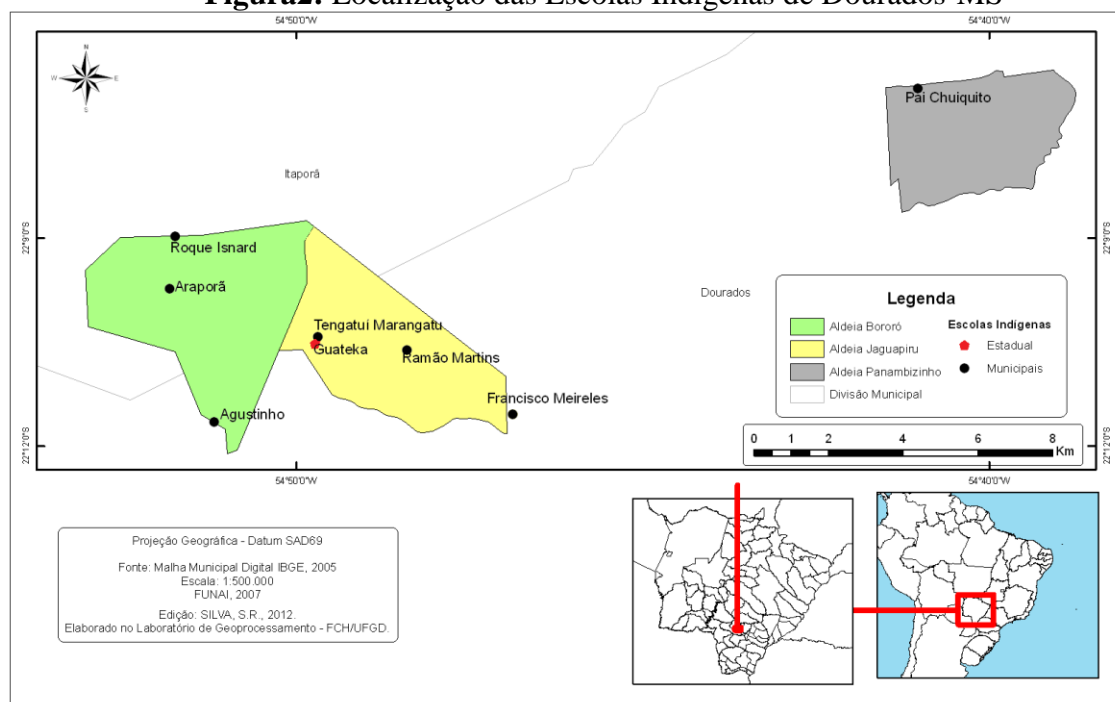
Fonte: <[www.sanderlei.com.br](http://www.sanderlei.com.br)>

Parte significativa dos indígenas que vive no estado de Mato Grosso do Sul, (aproximadamente 14.824) residem no município de Dourados<sup>4</sup>. Há, atualmente no município, sete escolas municipais indígenas para a Educação Básica. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Especial de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no ano de 2016 estavam regularmente matriculados nessas escolas 3.737 alunos das etnias Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva e Terena. Para atender os alunos do Ensino Médio, o município conta com a Escola GUAATEKA localizada na aldeia Jaguapiru. (Ver Figura 2)

<sup>3</sup>Fonte: SIASI/FUNASA, 2013. Disponível em: <[www.dw.saude.gov.br](http://www.dw.saude.gov.br)>. Acesso em: 29/09/2014.

<sup>4</sup> Os dados correspondem ao total de indígenas residentes nas aldeias Bororó, Jaguapiru, Panambizinho, aldeia Porto Cambira e Sucuri além dos acampamentos indígenas existentes no município. (SIASI/FUNASA, 2013). Disponível em: <[www.dw.saude.gov.br](http://www.dw.saude.gov.br)>. Acesso em: 29/09/2014.

**Figura2:** Localização das Escolas Indígenas de Dourados-MS



Fonte: SILVA, 2013, p. 58

Em pesquisa anteriormente realizada<sup>5</sup>, identificamos que dentre os principais limites e problemas da Geografia escolar trabalhada nas escolas municipais indígenas de Dourados passam pela ausência de uma Lei municipal específica para a realidade das escolas indígenas, a falta de material didático, calendário e referencial específicos, o que acaba por se refletir nos Projetos Pedagógicos das escolas. (SILVA, 2013)

Contudo, para além dos limites destacados, identificamos professores que, ao vivenciarem as dificuldades educacionais e sociais da Reserva Indígena de Dourados, buscam construir, no cotidiano da sala de aula, novas possibilidades, novos arranjos, não se prendendo a práticas pré-estabelecidas. A partir de um currículo formal, com conteúdos estabelecidos, propõem diálogo com as realidades vividas pelos alunos, no interior ou fora da Reserva. (SILVA, 2013)

Esta constatação dialoga com o pensar de Cavalcanti (2012, p.45) para a qual:

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. **Propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.** (Grifos nossos)

É neste contexto que, a seguir, buscaremos refletir sobre as possíveis construções das categorias Paisagem e Território, expressas nos desenhos elaborados por alunos do 9º Ano da

<sup>5</sup> A pesquisa em questão refere-se à Dissertação Mestrado em Geografia defendida no ano de 2013, pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UFGD, intitulada “A Geografia na educação escolar indígena: limites e Possibilidades para a construção da educação Intercultural”.

Escola Municipal Indígena Araporãem atividades realizadas em aulas de Geografia, sob a orientação da professora Alice Rosane Benites<sup>6</sup>.

A Escola Municipal Indígena Araporã está situada na aldeia Bororó localizada na Reserva Indígena de Dourados<sup>7</sup>. A comunidade da Aldeia Indígena Bororó onde a Escola Municipal Indígena Araporã está localizada é composta pelas etnias Guarani/Kaiowá e Terena, além dos não índios que ali são integrados, condição esta que confere caráter peculiar à Aldeia e conseqüentemente às escolas que ali se localizam. Para garantir a subsistência os indígenas cultivam pequenas roças nas quais plantam alguns produtos para a venda na cidade e para consumo próprio como mandioca, milho, cana-de-açúcar, banana, batata doce etc. Com a falta de espaço para garantir sua subsistência, parte expressiva dos moradores têm como opção o trabalho nas usinas de cana-de-açúcar<sup>8</sup>.

Quanto à proposta de educação da escola, consta em seu Projeto Político Pedagógico que o seu principal objetivo é trabalhar de acordo com a sua realidade, na sua própria língua, valorizando os conhecimentos que os alunos trazem de suas casas. Apesar disso, segundo o coordenador da escola, o Referencial Curricular utilizado, assim como os materiais didáticos que chegam à escola, são os mesmos propostos para as demais escolas não indígenas do município.

Apesar dos problemas acima destacados, identificamos que a professora de Geografia da escola, busca possibilidades outras para trabalhar a complexidade do contexto em que a escola está inserida, não se prendendo a práticas pré-estabelecidas. A professora em questão desenvolve uma série de atividades nas quais elabora juntamente com os alunos, materiais didáticos que buscam aproximar e respeitar a realidade existente na Reserva. De acordo com a professora, os materiais produzidos são utilizados em suas aulas, como complemento ao livro didático.

Dentre os materiais elaborados pelos alunos, identificamos alguns desenhos que possibilitam o diálogo com as ideias defendidas pelo professor Douglas Santos, de pensar as categorias Paisagem e Território enquanto movimento que fazemos do nosso pensamento. Assim, a partir dos desenhos elaborados<sup>9</sup> buscaremos refletir sobre as possíveis construções das categorias Paisagem e Território no contexto de escolas indígenas.

### **Da paisagem ao território: análise a partir dos desenhos elaborados por alunos da escola municipal indígena Araporã**

Para iniciarmos a discussão central deste texto é necessária a compreensão de que as categorias paisagem e território, assim como os demais assuntos tratados na Geografia, podem

---

<sup>6</sup>A professora Alice Rosane Benites possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 1988. Atuou como professora de Geografia na escola municipal indígena Araporã até o ano de 2015, momento em que iniciamos nosso trabalho de campo. A partir do ano de 2016 passou a ministrar aulas na escola municipal Agostinho, ambas localizadas na aldeia Bororó.

<sup>7</sup>A RID foi criada pelo Decreto n° 401 de 03/09/1917, recebendo o título definitivo de Reserva no ano de 1965. Possui área de 3.539 hectares e está localizada na Rodovia Dourados-Itaporã (km 05). A Reserva é composta por 2 aldeias (Bororó e Jaguapiru) onde habitam aproximadamente 11.525 indígenas de três etnias: Guarani Nandeva, Guarani Kaiowá e Terena, além dos não indígenas que ali são integrados, principalmente pela união conjugal com os indígenas ou os que vivem no seu entorno.

<sup>8</sup>Informações obtidas em entrevistas realizadas com o coordenador da Escola Municipal Indígena Araporãem Abril de 2016.

<sup>9</sup>Para a análise dos desenhos elaborados pelos alunos indígenas, nos apoiamos nas ideias de Oliveira Jr. (2011, p. 17), para o qual aos mesmos não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta.

ser trabalhadas por todos os outros campos do conhecimento. Contudo, Santos D. (2007, p.6) salienta a necessidade de, ao falarmos das coisas do mundo, o façamos como geógrafos:

Na construção do discurso geográfico, isto é, na medida em que sabemos que os assuntos tratados pela Geografia também podem ser tratados por todos os demais campos de conhecimento é preciso que saibamos qual seria, de fato, a identidade do discurso geográfico e ela, com certeza, não está nos assuntos que podemos tratar com nossos alunos. **O que importa é que devemos tomar todo o cuidado para, ao falar sobre as coisas do mundo, o façamos como geógrafos, isto é, tendo como referência a localização das coisas e processos que fazem parte do fenômeno sobre o qual falamos e, finalmente, que tenhamos a condição de refletir o significado que tais localizações possuem na definição das características que queremos realçar em cada assunto que estejamos a tratar.** Grifos nossos

No caso específico deste artigo, esse exercício consiste em analisar as leituras dos alunos acerca das diferentes paisagens e territorialidades, que constituem o “espaço Reserva”, construído sob a lógica do sistema produtivo capitalista, com forte apelo à propriedade privada, mas também sob outras formas de racionalidade que permeiam esse mesmo espaço. Como salienta Massey (2008, p.111):

[...] "O reconhecimento da espacialidade" envolve (poderia envolver) o reconhecimento da coetaneidade, a existência de trajetórias que têm, pelo menos, algum grau de autonomia uma em relação à outra (que não são simplesmente alinháveis em uma estória linear. [...]) Nesta leitura, o espacial é, crucialmente, o reino da configuração de narrativas potencialmente dissonantes (ou concordantes). Lugares, em vez de localizações de coerência, tornam-se os focos do encontro e do não encontro do previamente não relacionado e assim essenciais para a geração do novo. O espacial, em seu papel de trazer distintas temporalidades para nova configurações, desencadeia novos processos sociais. E isto, por sua vez, enfatiza a natureza das narrativas, do próprio tempo, como se referindo não ao desenrolar de alguma estória internalizada (algumas identidades preestabelecidas) - a estória autoproduzida da Europa -, mas à interação e ao processo da constituição de identidades - a noção reformulada de (das multiplicidades) de colonização. (Grifos da autora)

Mota (2011, p. 104) contribui para pensarmos as múltiplas espacialidades e territorialidades existentes na Reserva Indígena de Dourados. Para tal utiliza-se de duas palavras em guarani: Tekoyma (modo de vida dos antigos) e Tekopyahu (a imposição do novo modo de viver). Segundo a autora:

Nas relações entre o Tekoyma e o Tekopyahu, os Guarani e Kaiowá traçam suas histórias-trajetórias no mundo. O passado e o presente pela/narrativa passam a se confundir de modo que o passado torna-se presente e o presente passa a fazer pelo/no passado, buscando a partir dele possibilidades de futuro nos preceitos do Teko Porã.

Corroborando com a análise proposta por Mota, destacamos a importância do papel da Geografia, enquanto disciplina capaz de potencializar a compreensão da multiplicidade de histórias-trajetórias que constituem a Reserva Indígena de Dourados. Para tal, entendemos que é extremamente necessário o diálogo com os saberes que os alunos já possuem, tendo

como referência as relações e/ou contribuições dessa ciência a partir das categorias (Lugar, Território, Espaço, Paisagem, Região), assim como os conteúdos propostos para essa disciplina, em consonância com os referenciais culturais dos povos indígenas, neste caso em especial, dos Guarani, Kaiowá e Terena.

A paisagem é uma categoria considerada por muitos geógrafos como essencial para as análises geográficas. Tendo em vista as múltiplas abordagens geográficas existentes, a análise acerca da paisagem adquiriu um caráter polissêmico. Na perspectiva de Schier (2003) “[...] o entendimento do conceito de paisagem depende, em muito, das influências culturais e discursivas entre os geógrafos”. (p.80)

Santos M.(1988) compreende a paisagem enquanto o domínio do visível, o que chega aos sentidos, cores, movimentos, odores. Nas palavras do autor:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.

**A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão,** pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. Por exemplo, coisas que um arquiteto, um artista vêem, outros não podem ver ou o fazem de maneira distinta. Isso é válido, também, para profissionais com diferente formação e para o homem comum. (1988, p.21-22)

Em “A Natureza do Espaço” Santos, propõe uma distinção entre espaço e paisagem.

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. (SANTOS M., 2008, p. 103)

A análise acima propõe uma compreensão da paisagem a partir da forma, considerando o valor histórico, como a sobreposição de tempos expressos através das sucessivas relações produzidas ao longo da história. A paisagem não é o espaço, mas, a interação dos elementos que o compõem.

Nossa análise, contudo, será fundamentada pelo pensar do professor Douglas Santos D. (2007, p. 10) para o qual “Paisagem, Território e Região não são nomes de diferentes tipos de lugares”:

Na verdade trata-se dos diferentes níveis de conhecimento que construímos sobre um mesmo lugar (ou conjunto de lugares).

[...] o processo de ensino aprendizagem relacionado à Geografia está subordinado, justamente, a este movimento que fazemos com nosso pensamento e que nos permite transformar paisagens em territórios e territórios em regiões.

Com base na análise de Santos D. (2007), propomos a seguir, uma leitura das categorias paisagem e território expressas em desenhos elaborados por alunos da Escola Municipal Indígena Araporã. Para a leitura dos desenhos nos apoiamos em Oliveira Jr. (2011, p.13) para o qual “Ver os desenhos é também ouvir e, sob outra perspectiva, ler”.

Assim, o exercício do nosso primeiro movimento será feito por meio da categoria paisagem, ou seja, o primeiro contato que o sujeito tem com um ambiente, conforme entendimento de Santos D. (2007,p.8):

Paisagem é a expressão que usamos para identificar o primeiro contato que um sujeito tem com um ambiente, isto é, com as maneiras pelas quais seus sentidos se apropriam das sensações, mas, ainda, elas não **possuem um sentido próprio. É, em outras palavras, o contato com a aparência dos lugares.**(Grifos nossos)

Tendo em vista o entendimento presente na citação acima, propomos pensar o primeiro contato dos alunos indígenas com a escola aqui pensada enquanto paisagem, considerando-se que a educação que se desenvolve na escola (educação escolar indígena) diferencia-se da educação indígena<sup>10</sup>, como demonstrado pelo professor Bartolomeu Meliá (1979, p.10):

A educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.

Troquez (2006, p.19) utiliza o termo **Educação Escolar indígena**, para se referir ao processo de educação formal, com escolas, professores, materiais didáticos, dentre outros. A autora utiliza o termo Educação indígena para se referir aos processos pedagógicos exercidos pela família e pela comunidade.

Para Ferreira (2008, p.172):

[...]educação escolar e educação indígena são completamente diferentes, ou seja, a segunda não se encerra na escola. A escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de serem universais. A ideia de que se deva haver um modelo de ensino especializado para as crianças, material específico e profissionais especializados e um espaço e tempo para esse aprendizado são construções históricas, que dizem respeito a uma história particular, a ocidental.

Diante disso, analisamos os primeiros contatos dos alunos indígenas com a educação escolar (escola), isto é, a maneira pela qual seus sentidos se apropriam de sensações (formas – olhar, o olfato, a audição, o tato e o gosto) com elementos que não possuem um sentido e significados próprios ao modo de vida Guarani e Kaiowá. (Figura 3)

---

<sup>10</sup>Para o pesquisador indígena Bruno Ferreira “A educação indígena está pautada na socialização, onde todo o movimento e tempo de aprender está respaldado nas atividades desenvolvidas pelas pessoas em seus diversos de convivências”. (2014, p. 76).



**Figura 3:** Escola Municipal Indígena Araporã



**Autoria:** Trabalho elaborado por alunos da Escola Araporã sob orientação da professora Alice.

**Fonte:** Trabalho de campo, 2015.

Ao analisarmos o desenho da Figura 3, percebemos o destaque dado pelos alunos aos elementos, que num primeiro momento, não possuem significados próprios do modo de vida Guarani/Kaiowa (cerca, um prédio com salas de aula fechadas, com limites estabelecidos). Esta situação/condição contrapõe o modo de vida Guarani/Kaiowá, pois estes, historicamente viviam livres, não havia cercas, paredes ou relógios, determinando os afazeres do seu dia-a-dia.

A liberdade existente na maneira de ser e existir dos Guarani/Kaiowá está presente em seus projetos educacionais (educação indígena), por meio dos costumes, crenças e tradições próprias dessas etnias, é destacada por Pereira (2002, p. 170), que salienta que:

A criança Kaiowá recebe uma educação que lhe permite grande **liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas**. Os Kaiowá acham natural que a **criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade**. Existe um provérbio que diz “*ñandemitãramo, opa rupiñandejaikocujo*” significado é: “*quando somos crianças, vivemos por toda parte*”.

Nascimento (2006, p.08) defende a importância do ritual cotidiano, para aprendizagem das crianças Guarani/Kaiowá, por meio da observação dos adultos.

As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e



participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades.

A referida autora enfatiza as características do processo de ensino aprendizagem das crianças Guarani/Kaiowá desde o nascimento até o ingresso ao ensino formal:

Ao contrário do que costuma acontecer na chamada “sociedade ocidental”, entre os Kaiowá e Guarani as crianças estão presentes em todas as atividades do cotidiano. Quando pequenas acompanham as mães a todos os lugares; quando mais crescidas, perambulam pelos espaços da aldeia, através das trilhas que levam às casas da parentela, até que chega a idade escolar, quando o tempo e o espaço começam a ser demarcados por outras lógicas.(NASCIMENTO, 2006, p.5)

Ao ingressarem no ensino formal, os alunos se deparam com tempos e espaços marcados por lógicas que correspondem a um modelo hegemônico de pensar o mundo, uma vez que a proposta de escola em sociedades indígenas, “[...] sendo a escola uma instituição não-indígena, surge em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas [...]. (D’ANGELIS, 2012, p.72)

Salientamos, contudo, que apesar do processo de transformação sofrido pelos Guarani/Kaiowá, que até a chegada dos colonizadores não possuíam territórios demarcados, podendo caçar, pescar e coletar frutos, sem limites estabelecidos, e que atualmente se encontram em territórios reduzidos, delimitados por fronteiras físicas estabelecidas, identificamos nos desenhos elaborados pelos alunos, possibilidades de diálogos entre o ensino formal, e as realidades vividas no interior ou fora da Reserva, criando, assim, linhas de fuga<sup>11</sup> ao modelo de ensino formal, com base em práticas colonizadoras ocidentais. (Ver Figura 4)

---

<sup>11</sup>Para Deleuze & Parnet, nós somos constituídos de linhas de diversas naturezas, seja enquanto indivíduos ou grupos. As linhas de fuga são simples, abstratas, de difícil compreensão. É como se algo nos levasse, através dos nossos segmentos, mas também através dos nossos limiares para um destino desconhecido, não previsível, não preexistente. (1998, p.151-152).

**Figura 4:** Escola Municipal Indígena Araporã



**Autoria:** Trabalho elaborado por alunos da Escola Araporã sob orientação da professora Alice.

**Fonte:** Trabalho de campo, 2015.

Ao analisarmos a imagem da Figura 4, percebemos elementos que nos permitem identificar a tentativa de ressignificação da escola, vista como parte de um todo, com espaços de ensino e aprendizagem que não se limitam aos muros da escola. Observa-se que as informações inicialmente superficiais expressas na Figura 3 estão carregadas de sentidos e significados. As árvores, os rios, as gentes presentes, as cores em destaque (verde das árvores, o azul do rio), remetem às significações que esses elementos possuem para os Guarani/Kaiowá. Para o professor César Benites, os rios, a vegetação, o relevo, o clima são elementos que possuem profundos significados para os Guarani/Kaiowá, pois estão diretamente relacionados à sua localização, ao seu Tekoha<sup>12</sup>:

A questão indígena é a questão da sua localização, nosso Tekoha. Não só a localização, mas a forma de olhar a terra, como forma de sobrevivência. Por exemplo, os rios, a vegetação, o clima, o relevo. Tudo isso era importante para os Guarani e Kaiowá ocuparem seu território, próximos aos rios, com solos férteis para plantar, vegetação e clima propícios para sobreviver, a caça, a questão dos rios, a pesca, água. A Geografia é importantíssima para o indígena, porque a partir daí ele vai conhecer a sua localização. Entender o porque hoje nós estamos vivendo em um lugar (Reserva), onde não existe rio, em um espaço reduzido, área de 3.539 hectares para aproximadamente 15.000 pessoas. A localização da Reserva não foi escolhida pelos indígenas.

<sup>12</sup>O termo tekoha tem um sentido polissêmico ligado à terra, à natureza e às relações sociais, políticas e religiosas realizadas pelos grupos “Guarani”. O termo abarca a noção de local onde se realiza o “modo de ser Guarani”. (TROQUEZ, 2006, p. 32).

Não considerou o modo de viver Guarani Kaiowá. (Professor Cesar Benites, em entrevista pessoal no dia 24/11/2015)

Percebemos que os alunos, mesmo vivendo em um espaço físico delimitado, sem a presença de rios, com pouca existência de vegetação, trazem esses elementos que, como destacado pelo professor Cesar, é parte do modo de viver Guarani e Kaiowá:

Hoje vivemos em um espaço físico demarcado que não levou em consideração a presença de elementos que nos permitam a realização do nosso teko (modo de ser, estado de vida Guarani e Kaiowá) como, por exemplo, os rios, ou o ka'aguy (mato), fonte para coleta de alimentos, lenha para fogo, remédios. Tem também a importância desses elementos para o plantio da roça familiar ou coletiva para construção de nossas casas e lugares para atividades nossas, atividades religiosas (casa de reza).

Apesar de viverem em um espaço que não lhes permite a realização do seu modo de ser tradicional, identificamos nos desenhos a tentativa de ordenação desses elementos, de maneira a dar sentido e significado à vida dos alunos Guarani/Kaiowá.

Neste sentido, temos o segundo movimento realizado pelos alunos, o que os aproxima da categoria Território:

É o segundo passo que aproxima nosso personagem do território, isto é, o conjunto de informações absolutamente superficiais começa a ser arrumado, as distâncias identificadas, o significado de cada um dos estímulos desvendado. Assim, o que era, simplesmente, um conjunto de estímulos passa a ser algo ordenado, carregado de sentidos. (SANTOS D., 2007, p. 8)

Dessa forma, percebemos que apesar da escola, a princípio, não fazer sentido para os indígenas, eles (re)significam essa paisagem, ou na linguagem geográfica, a territorializam, ordenando-a a partir dos encontros e (des) encontros entre suas referências e vivências nessa paisagem. O desenho nos permite, ainda, identificar as tensões presentes nesse movimento de territorialização, já que o aluno inseriu elementos como o rio e as matas (praticamente inexistentes na Reserva atualmente), indicando que teve conhecimento dos mesmos por meio da Educação Indígena, o modo de vida Guarani/Kaiowa e sua ligação a esses aspectos. Para Santos D. (2007, p.9):

[...]o território só pode ser o resultado da observação, da vivência, da sistematização de um conjunto de experiências que se torne algo ordenado em nossa cabeça, tanto do ponto de vista da distância relativa (e, portanto, dos posicionamentos) entre os objetos que o compõe, quanto do significado que cada um desses objetos possui para cada um de nós.

Ao se depararem com a paisagem da escola, pensada e instituída dentro das aldeias indígenas, com objetivos e lógicas que não condizem ao modo de ser dos Guarani e Kaiowá, os alunos buscam possibilidades para este modelo de educação. Ao inserir elementos carregados de significados para os indígenas destas etnias, os alunos constroem um sistema de referências como contraponto aos ditames coloniais, impostos pela educação escolar indígena. Ou seja, o conjunto de informações inicialmente superficiais, agora se apresenta organizado, carregado de sentidos. A escola (paisagem), que inicialmente se apresentava sem sentido, e significados, passa a ser algo ordenado, (territorializado).

## Considerações Finais

A análise proposta nesse artigo partiu da tentativa de pensar as categorias paisagem e território no contexto de escolas indígenas, utilizando como recorte a escola municipal indígena Araporã, localizada no município de Dourados- (MS). Para tal, realizamos diálogo com o professor Douglas Santos (2007), para o qual a paisagem e o território não são nomes de lugares diferentes, mas se referem a diferentes níveis do conhecimento que construímos sobre um mesmo lugar (ou conjunto de lugares).

O exercício de pensar a categoria paisagem e território enquanto movimento que fazemos com nosso pensamento, e, que nos permite transformar paisagens em territórios, se deu por meio da análise de desenhos elaborados na disciplina de Geografia, por alunos indígenas estudantes da referida escola, sob a supervisão da professora Alice Rosane Benites.

Buscamos pensar a paisagem enquanto o primeiro contato dos alunos indígenas com a educação escolar indígena (escola). Ou seja, ao se deparar com a educação escolar indígena, proposta dentro de princípios coloniais, desconhecidos aomodo de ser Guarani e Kaiowá, os alunos realizam o primeiro movimento do pensamento proposto por Santos D. (2007). Podemos concluir que os alunos tiveram contato com a paisagem: as formas, os sons, os cheiros, ali presentes, não se organizam em sua mente. As sensações provocadas pelos limites estabelecidos pela cerca, paredes, ou pelo tempo do relógio (sino), que determinam os seus afazeres durante a sua permanência na escola, diferem da educação indígena a qual os alunos tiveram contato desde o nascimento.

Ao buscar rasurar a lógica da educação escolar indígena (ensino formal), inserindo um conjunto de significados existentes ao modo de ser e viver Guarani/Kaiowá (as matas, os rios, as cores presentes nos desenhos), identificou uma tentativa de (re) significação da escola, ou seja, uma tentativa de territorialização. Quando a paisagem da escola, fragmentada, dividida, em seus limites, com cercas e paredes erguidas, passa a ser vista como parte de um todo, para além dos muros da escola, há tentativa de dar uma ordem à paisagem, que até então, não se organizava em sua mente e, que agora se apresenta ordenada. É o segundo movimento proposto por Santos D. (2007), o que aproxima os alunos da categoria território. Em outras palavras, é a mesma paisagem escola, só que, agora, mentalmente ordenada, carregada de sentidos, e significados ao modo de ser e existir Guarani/Kaiowá.

## Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. A “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula In: \_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 45 - 47.

D'ANGELIS, Waldemar. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

Deleuze, Gilles; Parnet, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

FERREIRA, Bruno. Educação Escolar ou educação indígena? In: TEDESCHI, Losandro A. *et al.* (Orgs.) **Abordagens Interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008, p. 173-178.

\_\_\_\_\_. **Educação Kaingang:** processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa:** da territorialização precária na Reserva Indígena de Dourados à multiterritorialidade. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFGD, Dourados, 2011.

NASCIMENTO, AdirCasaro. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n.3(60), p. 17-28, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Desenhos e escutas. In: NUNES, Flaviana G. (Org.) **Ensino de geografia: novos olhares e práticas.** Dourados: Editora da UFGD, 2011, p. 13-36.

PEREIRA, Levy Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002. p. 168-187.

SANTOS, Douglas. **O que é Geografia?** São Paulo, 2007, apostilado.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SCHIER, RaulAlfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. **R. RA'E GA**, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003. Editora UFPR

SILVA, Solange Rodrigues da. **A Geografia na educação escolar indígena: limites e Possibilidades para a construção da educação Intercultural.** 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados, MS: UFGD.

SILVA, Solange Rodrigues; NUNES, FlavianaGasparotti. Trajetórias socioespaciais: reflexões a partir de desenhos elaborados por alunos indígenas de Dourados (MS). In: Cláudio Benito Ferraz; Flaviana Gasparotti Nunes. (Org.). **Imagens Geografias E Educação:** Intensões, Dispersões, e Articulações. 1. ed. Dourados: UFGD, 2013, V. V1, p. 265-282.

TROQUEZ, MartaCoelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005).2006. Dissertação (Mestrado História). Dourados, MS: UFGD.

*Sites consultados*

<[www.dw.saude.gov.br](http://www.dw.saude.gov.br)>. Acesso em: 29/09/2015

<[www.pib.socioambiental.org](http://www.pib.socioambiental.org)>. Acesso em: 25/09/2015

<[www.sanderlei.com.br](http://www.sanderlei.com.br)> Acesso em: 10/09/2016

Artigo recebido 18-10-2017

Artigo aceito para publicação em 16-04-2018