



# signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

[www.revistas.ufg.br/signos](http://www.revistas.ufg.br/signos)

## OUTRAS IMAGINAÇÕES ESPACIAIS: TENSÕES E DESESTABILIZAÇÕES NA GEOGRAFIA ESCOLAR

OTHER SPATIAL IMAGINATIONS: TENSIONS AND DESTABILIZATION IN SCHOOL GEOGRAPHY

OTRAS IMAGINACIONES ESPACIALES: TENSIONES Y DESESTABILIZACIONES EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Flaviana Gasparotti Nunes  
Universidade Federal da Grande Dourados  
flaviananunes@ufgd.edu.br

---

**Resumo:** Quantas Geografias existem nos diferentes contextos escolares? Partindo desta questão e de alguns encontros (e incômodos) ocorridos durante minha trajetória profissional, procuro, neste texto, afirmar a necessidade de tensionar a Geografia escolar problematizando a compreensão sobre o espaço que fundamenta grande parte das concepções e práticas pedagógicas presentes neste campo. A partir de experiências de pesquisa – sobretudo em escolas de fronteira e em escolas indígenas – bem como na formação de professores de Geografia, foram percebidos a insuficiência e os limites das abordagens e discussões geralmente centradas nos conteúdos, conceitos e referenciais teórico-metodológicos. Assim, aponta-se para a necessidade de se pensar o espaço pela perspectiva da multiplicidade e a possibilidade de, nas escolas, considerar e valorizar outras imaginações espaciais mais próximas das vivências, experiências e racionalidades dos diferentes sujeitos. Argumento em defesa de uma Geografia escolar que esteja atenta às múltiplas trajetórias que constituem as diferentes Geografias do espaço escolar, o que pressupõe considerar outras concepções de mundo, de espaço, de tempo e, portanto, outras epistemes e outras imaginações espaciais.

**Palavras-chave:** Geografia escolar, imaginações espaciais, multiplicidade.

---

**Abstract:** How many geographies are there in different school contexts? Starting from this question and from some encounters (and disturb) that occurred during my professional career, intend, in this text, to affirm the need to tense the school geography questioning the understanding about the space that underlies most of the conceptions and pedagogical practices present in this field. From research experiences - especially in frontier schools and indigenous schools - as well as in the training of geography teachers, it was noticed the insufficiency and limits of approaches and discussions generally centered on the contents, concepts and theoretical-methodological references. Thus, it points to the need to think of space from the perspective of multiplicity and the possibility of considering and valuing other spatial imaginations closer to the experiences, experiences and rationalities of different subjects in schools. This argument defends a school geography that is attentive to the multiple trajectories that constitute the different geographies of the school space, which presupposes considering other conceptions of the world, of space, of time and, therefore, other epistemes and other spatial imaginations.

**Keywords:** School geography, spatial imaginations, multiplicity.

**Resumen:** ¿Cuántas geografías hay en los diferentes contextos escolares? A partir de esta cuestión y de algunos encuentros (y molestias) ocurridos durante mi trayectoria profesional, busco, en este texto, afirmar la necesidad de tensar la Geografía escolar problematizando la comprensión sobre el espacio que fundamenta gran parte de las concepciones y prácticas pedagógicas presentes en este campo. A partir de experiencias de investigación - sobre todo en escuelas de frontera y en escuelas indígenas- así como en la formación de profesores de Geografía, se han notado la insuficiencia y los límites de los abordajes y discusiones generalmente centrados en los contenidos, conceptos y referencias teórico-metodológicos. Así, se ve la necesidad de pensar el espacio desde la perspectiva de la multiplicidad y la posibilidad de, en las escuelas, considerar y valorar otras imaginações espaciales más próximas a las vivencias, experiencias y racionalidades de los diferentes sujetos. Argumento en la defensa de una Geografía escolar que esté atenta a las múltiples trayectorias que constituyen las diferentes geografías del espacio escolar, lo que presupone considerar otras concepciones de mundo, de espacio, de tiempo y, por lo tanto, otras epistemes y otras imaginações espaciales.

**Palabras-clave:** Geografía escolar, imaginações espaciales, multiplicidade.

---

À Marisa Valladares (*In memorian*), que nos mostrou a possibilidade de “uma Geografia encantadoramente geográfica.”

### **Introdução ou a(s) trajetória(s) desta escrita**

“(…) importa o modo como pensamos o espaço; o espaço é uma dimensão que molda nossas cosmologias estruturantes (...)” (MASSEY, 2008, p. 15).

Início este texto com a epígrafe acima, uma citação da geógrafa inglesa Doreen Massey, pois ela dá o “tom” da discussão que pretendo aqui desenvolver. O modo como pensamos o espaço afeta – e por que não dizer, molda - também o modo como tratamos (ensinamos?) o espaço na Geografia escolar. Esse é o argumento que procurarei desenvolver nas próximas páginas.

Para isso, faz-se importante mencionar alguns aspectos da trajetória que é da professora, pesquisadora, autora deste texto, mas que se deu no conjunto e em relação a outras tantas trajetórias: das escolas, dos alunos, da universidade, do cotidiano vivido... pois nesse entrecruzamento de trajetórias foram se construindo os elementos que sustentam as ideias aqui presentes.

A professora/pesquisadora tem uma tarefa: formar professores de Geografia! Políticas educacionais, propostas curriculares, conteúdos, conceitos, teorias pedagógicas. Sem dúvida, elementos e questões importantes e fundamentais para a formação de um bom professor. Mas no exercício cotidiano desta tarefa, outros elementos e desafios vão aparecendo e nos

fazem perceber que é necessário, por vezes, questionar aquilo que sempre pareceu um “território seguro”.

*“Professora, preciso de sua ajuda. Eu peguei umas aulas na escola da aldeia. Não sei o que fazer... Lá é muito diferente!”* O pedido, vindo de um ex-aluno recém graduado na licenciatura em Geografia, trouxe um certo incômodo porque cheguei à conclusão de que, naquele momento, eu não poderia ajudá-lo como ele esperava e necessitava.

Paralelamente a isso, eu vinha desenvolvendo pesquisas sobre o ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai<sup>1</sup> que me traziam situações e elementos extremamente instigantes e problematizadores para pensar a escola e a própria Geografia em contextos distintos daqueles que, via de regra, estamos acostumados a analisar.

A(s) fronteira(s)<sup>2</sup> também foram se demonstrando muito presentes no cotidiano vivido pela professora/pesquisadora na cidade de Dourados (MS). A presença significativa de populações indígenas em contato cotidiano com os moradores não indígenas estabelece uma situação constante de fronteira na qual as relações entre o “eu” e o “outro” são pautadas pela marcação das diferenças. Vivenciar este cotidiano, também trouxe desestabilizações e incômodos que balançaram aquele “território seguro” e atravessaram a professora/pesquisadora no seu trabalho de formação de professores de Geografia.

É no bojo desta trajetória que envolve experiências de pesquisa, formação de professores de Geografia e vivências cotidianas na(s) fronteira(s) que fomos percebendo a insuficiência e os limites das abordagens e discussões sobre o ensino de Geografia, geralmente centradas em conteúdos, conceitos e referenciais teórico-metodológicos. A partir daí, foi se evidenciando a necessidade de se pensar o espaço na perspectiva da multiplicidade e a possibilidade de, nos espaços escolares, se considerar e valorizar outras imaginações espaciais que estivessem mais sintonizadas com as vivências, experiências e racionalidades dos diferentes sujeitos.

---

<sup>1</sup> As pesquisas em questão são: “Construções e representações do conceito de fronteira na fronteira Brasil-Paraguai: aportes para o ensino de Geografia” financiado pela FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul) e “Interculturalidade e ensino de Geografia: um estudo a partir da fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul” financiado pelo CNPq (Editais 02/2010 e 014/2010).

<sup>2</sup> É importante esclarecer que a ideia de fronteira aqui utilizada está para além de sua conotação enquanto limite político-administrativo, pois conforme aponta Hanciau (2005, p. 135-136): “Antes de serem marcos físicos ou naturais, as fronteiras são, sobretudo, o produto da capacidade imaginária de refigurar a realidade, a partir de um mundo paralelo de sinais que guiam o olhar e a apreciação, por intermédio dos quais os homens e as mulheres percebem e qualificam a si mesmos, o corpo social, o espaço e o próprio tempo (...)”

Para desenvolver os argumentos em torno desta questão, este texto foi estruturado em dois momentos: no primeiro, levanto alguns questionamentos referentes à concepção de espaço majoritariamente presente nas proposições e discussões que caracterizam a Geografia escolar. A partir de Massey (2008), procuro destacar algumas ideias que trazem outras perspectivas e contribuem para pensar/tensionar a concepção de espaço também na Geografia escolar. No segundo momento, apresento situações e elementos de pesquisas envolvendo conhecimentos e saberes indígenas que sinalizam a necessidade e as possibilidades de construir uma Geografia escolar que esteja atenta às múltiplas trajetórias que constituem as diferentes Geografias do espaço escolar.

### **Espaço: de superfície às estórias-até-agora**

(...) o argumento da multiplicidade em Massey (2008:19) mobiliza um projeto de compreensão de ruptura com o determinismo, presente, por exemplo, em operações de significação do espaço, incluindo aquelas pedagógicas na sua visão da Geografia. Ou seja, a multiplicidade, como princípio para pensar o espaço, exige necessariamente a intencional associação espaço-tempo, na medida em que impede o fechamento da interpretação dos mesmos fenômenos.

(...) Em resumo, as proposições de Massey questionam o pensamento linear e os efeitos (pedagógicos) da lógica da causalidade na Geografia. Entendo que a primazia da relação causa-consequência prejudica outras formas de conceber os sentidos espaciais. Com essa ordem de ideias, pensar o ensino da Geografia, tendo a multiplicidade como condição de sua produção, é uma pauta política a serviço da interpretação espaço-tempo que repercute em uma proposta pedagógica e epistemológica mais democrática (ROCHA, 2017, p. 28).

As trajetórias são múltiplas e se encontram e/ou entrecruzam. Por caminhos, situações e objetivos distintos, a autora deste texto e a autora dos fragmentos acima, perceberam a potência do pensamento de Doreen Massey para a Geografia escolar.

Ana Angelita da Rocha, a partir de uma análise da produção bibliográfica de Doreen Massey, focada nos títulos dirigidos aos cursos para o segmento do Ensino Superior, ministrados ou organizados por ela nas décadas de 1990-2000, na Open University (em Milton Keynes, Reino Unido) procurou inventariar os aspectos pedagógicos nas construções epistemológicas da autora. Assim, realizou um estudo cujo inventário de procedimentos pudesse ser inspirador para a epistemologia escolar, considerando a potencialidade da concepção espacial desenvolvida por Massey (ROCHA, 2017, p. 21).

Nos fragmentos do texto de Rocha (2017) percebemos o destaque às proposições de Massey que questionam o pensamento linear e os efeitos pedagógicos da lógica da causalidade na Geografia e, conseqüentemente, no seu ensino. Nos dizeres de Rocha, tendo a

multiplicidade como princípio para pensar o espaço, Massey possibilita a construção de um aprendizado espacial que desestabiliza essencialismos (ROCHA, 2017, p. 34).

O caminho que me conduziu ao encontro com o pensamento de Doreen Massey e a percepção de sua potência para a Geografia escolar deu-se no contexto das muitas situações de ensino, pesquisa e de experiências em ambientes escolares, além da própria vivência cotidiana em situações de fronteira, conforme já mencionei. Das falas de professores de Geografia atuantes em escolas na fronteira Brasil-Paraguai como: “*Eles estão em escolas brasileiras, então, devem se adaptar a ela*” ou “*Como ele traz a cultura paraguaia atrapalha a aula*”<sup>3</sup> às dificuldades encontradas por ex-alunos no trabalho nas escolas indígenas, havia algo em comum. Ao meu ver, estava em questão (suspeição?) o próprio sentido de Geografia e, portanto, de espaço que alicerça nossas práticas docentes. De certa maneira, era isso que as diferentes temporalidades e espacialidades daqueles alunos naquelas escolas estavam demonstrando. Não se tratava apenas de uma questão metodológica ou de desenvolvimento conceitual. Tratava-se de questionar: de que espaço, de que Geografia estamos falando quando ensinamos Geografia?

Para corroborar com a pertinência deste questionamento no âmbito da Geografia escolar, destaco que Santos (2017, p. 64) chama atenção ao fato da pouca incidência, por exemplo, das teorias do Giro Decolonial ou da Colonialidade nesse campo. Para ele:

(...) Um conjunto de proposições que interrogam as formas hegemônicas (mesmo dentro do campo do pensamento crítico) de leitura do mundo são colocadas por tais autores, e a dimensão espacial tem absoluta centralidade em suas propostas – não apenas pela leitura de mundo (e suas imaginações histórica e geográfica) que propõem, mas pela própria dimensão espacial de localização espacial do pensamento como base de relações de poder (...)

O autor aponta que as proposições que questionam as formas hegemônicas de leitura do mundo e suas imaginações histórica e geográfica, neste caso, formuladas por pensadores ligados à chamada Teoria da Colonialidade, pouco efeito tem provocado nas bases epistêmicas da Geografia escolar.

Os argumentos e elementos trazidos por Santos (2017) possibilitam afirmar que as bases do saber geográfico hegemônico que desconsidera a dimensão da multiplicidade e das diferentes temporalidades continuam fortemente presentes na Geografia escolar, a despeito das mudanças trazidas pela chamada Geografia Crítica. “(...) Assim, a Geografia Crítica adentrou a Geografia escolar, mas, em nossa visão, não a transformou por completo” (SANTOS, 2017, p. 63).

---

<sup>3</sup> O contexto da pesquisa, bem como as narrativas das quais estas falas foram extraídas encontram-se em Nunes (2015).

Desta forma, coloca-se uma questão epistêmica. E, nesse aspecto, o pensamento de Doreen Massey tem muito a contribuir com a Geografia escolar, conforme já indicado por Rocha (2017), pois para Massey (2008, p. 26):

A imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta (...)

A autora desenvolve e fundamenta esta afirmação demonstrando que contar a estória<sup>4</sup> da globalização tem sido usado para espacializar a estória da modernidade que estabeleceu uma geometria de poder de trajetórias entrecruzadas e criou uma imaginação do espaço como regionalizado/dividido. O projeto de generalização, através do globo, da forma Estado-Nação, legitimou a ideia de progresso como natural. Em sua análise, esta foi uma forma de subjugar o espaço recusando-se a reconhecer suas multiplicidades, suas fraturas e seu dinamismo. Assim, a modernidade significou a universalização de uma maneira de olhar o espaço que afirmou o constrangimento material de certas formas de organizar o espaço e a relação entre sociedade e espaço.

Como consequência, tem-se a conceituação de espaço moderna, territorial, que compreende a diferença geográfica como sendo constituída, primariamente, através do isolamento e separação. Os lugares diferentes são concebidos como diferentes estágios em um único desenvolvimento temporal.

Para Massey, a concepção temporal de espaço modernista recusa-se a reconhecer a coetaneidade, a contemporaneidade como condição para o verdadeiro confronto dialético e essa concepção impõe a repressão da possibilidade de outras trajetórias. Em contraposição, a autora defende o reconhecimento da contemporaneidade de múltiplas trajetórias históricas, no lugar da ideia de uma única história universal, que colocou todas as diferenças numa mesma linha do tempo.

Isto implica, portanto, no reconhecimento da coexistência de outros, com trajetórias próprias que se entrecruzam, se conectam e se desconectam, constituindo, assim, o espaço a partir dessas relações, sempre provisórias, múltiplas e inacabadas, em aberto. Por conseguinte, conclui que “(...) Se o espaço for, genuinamente, a esfera da multiplicidade, se for o reino das trajetórias múltiplas, então haverá, também, multiplicidades de imaginações, teorizações, compreensões, significados (...)” (MASSEY, 2008, p. 136).

---

<sup>4</sup> Massey (2008, p. 33) assim esclarece o uso do termo estória: “(...)“Estória traz consigo conotações de alguma coisa relatada, ou de uma história interpretada, mas eu me refiro, simplesmente, à história, mudança, movimento, das próprias coisas.”



No texto “A mente geográfica”, ao abordar as implicações desta compreensão de espaço para a prática docente, Massey (2017, p. 40) afirma que:

b) Grande parte da nossa “Geografia” está na mente – nas imagens mentais que levamos carregamos do e sobre o mundo.  
A reflexão geográfica deve tornar explícitas as “imaginações geográficas” dos/das alunos/as e explorar de onde elas vêm. Eles/elas também devem expor contradições das imaginações geográficas em que grande parte da “sabedoria recebida” e muitas questões geográficas fundamentam-se. A Geografia pode, assim, cumprir esse objetivo crucial da educação – questionar, ao invés de aceitar, sem mais reflexão.

Pensando na perspectiva de Massey, nos cabe perguntar: a Geografia escolar, em grande medida, também não continua baseada numa concepção temporal de espaço em trajetória única? Qual imaginação espacial temos construído com nossos alunos? Há lugar para diferentes imaginações espaciais na escola?

No próximo item deste texto, trago ao leitor algumas situações e elementos que apontam para a insuficiência ou mesmo incompatibilidade, em certos momentos, entre a concepção de espaço que embasa a Geografia escolar e a multiplicidade de trajetórias e estórias que constituem o cotidiano da escola.

### **Tensionar a Geografia escolar: quando o espaço é multiplicidade**

As ideias que desenvolvo neste item tomam por base um conjunto de elementos empíricos e análises teóricas presentes em trabalhos realizados no âmbito de dois projetos de pesquisa sobre o ensino de Geografia em escolas indígenas que coordenei entre 2012 e 2018<sup>5</sup>. Os objetivos desses projetos voltaram-se a analisar as características e o papel da Geografia, bem como as práticas dos professores desta disciplina no contexto da educação intercultural. Articulando-se a esses objetivos, alguns trabalhos também buscaram discutir as possíveis contribuições e diálogos entre a Geografia e os saberes indígenas.

Dentre esses trabalhos, destaco o de Fernandes (2016) que procurou refletir sobre o conceito de espaço por outras imagens e pensamentos, para além daquelas já instituídas pelo discurso oficial da Geografia e seu ensino. Assim, problematizou o espaço enquanto conceito fundamental do discurso científico da Geografia na relação com os elementos culturais vivenciados pelos Guarani. A partir das manifestações musicais desses grupos indígenas, realizou, com alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS/Campus Campo Grande), uma série de experimentações, no sentido de traçar uma

---

<sup>5</sup> Trata-se dos projetos de pesquisa “A Geografia na educação escolar indígena: reflexões a partir de Mato Grosso do Sul” financiado pelo CNPq (Edital 14/2012 – Universal) e “Limites e possibilidades da Geografia na educação escolar indígena: uma análise com base em escolas do município de Dourados (MS)” financiado pela FUNDECT/CAPES (Chamada 11/2015 - EDUCA-MS).

nova cartografia para discutir a possibilidade de o espaço ser imaginado como a dimensão da multiplicidade de trajetórias. A música indígena<sup>6</sup>, mais especificamente o universo musical dos Mbyá Guarani, foi trabalhada como possibilidade de traçar uma cartografia da territorialidade indígena sobrecodificada pelo avanço da sociedade ocidental e reivindicada como terras tradicionais pelos indígenas.

Ao relatarmos o processo de experimentação realizado nessa pesquisa, Ferraz e Fernandes (2017, p. 181) afirmam que:

A partir da riqueza musical dos Guarani, pudemos ouvir os sons e a interação dessas comunidades indígenas com os aspectos que estão de fora daqueles ambientes físicos, extensivos, mas com esses articulados, imanentes. Dessas sensações sonoras, algo de intensivo se deu em nosso pensar, dobrando nossos corpos em pensamentos sobre as Geografias que daí derivam. Nessas músicas, percebe-se que o conhecimento do mundo se dá através da relação corpo/mundo, entre o corpo e o lugar, fundamentando uma noção de lugar menos dependente das escalas matemáticas, assim como de corpo, não meramente de individualidade orgânica, mas de força motora, de movimento articulador da diversidade de fenômenos, capaz de transformar os lugares, de traçar outros sentidos cartográficos para o espaço da vida.

Ao buscar desconstruir e tensionar, junto aos alunos, uma série de concepções sobre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul, a musicalidade Guarani trouxe elementos que demonstraram uma outra forma de conceber e entender o mundo. Um mundo que não se constrói pela separação entre corpo e externalidade, mas como um atravessamento de forças nas quais o corpo se inscreve.

As músicas guarani trabalhadas durante a experimentação tratam de processos coletivos em que as forças cósmicas interagem com as da natureza em narrativas inerentes ao drama e à força da vida dos povos Guarani. Assim, a sonoridade das músicas guarani apresenta elementos da natureza junto com suas falas, sorrisos, danças e canções, numa visão mais cosmológica e ambiental da vida coletiva (FERRAZ; FERNANDES, 2017, p. 178). Neste processo, foi possível concluir que a força da musicalidade Guarani instiga a outras imaginações espaciais, a outra Geografia possível, que se dá no encontro de múltiplas trajetórias. Essas imaginações espaciais não são simplesmente “resquícios/resíduos de um tempo passado e atrasado” como a concepção temporal de espaço nos conduz a pensar.

Silva (2018), por sua vez, partindo da constatação de que no Brasil a interculturalidade nasce no contexto da educação escolar indígena, e, portanto, possui uma configuração própria, objetivou em seu trabalho, identificar e analisar as práticas dos professores de Geografia

---

<sup>6</sup> Foram selecionados registros sonoros das músicas Guarani presentes nos discos Kosmofonia Mbya Guarani (SEQUERA, 2006), Ñande Reko Arandu (MEMÓRIA VIVA GUARANI, 1999) e Ñande Arandu Pyguá (MEMÓRIA VIVA GUARANI, 2004).



atuantes em escolas indígenas de três municípios de Mato Grosso do Sul - Dourados, Caarapó e Amambaí - na tentativa de apontar potencialidades para a efetivação da educação intercultural.

Em investigação de fôlego que envolveu procedimentos como pesquisa documental (análise de referenciais curriculares, de projetos pedagógicos e materiais didáticos de escolas indígenas), entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos, lideranças indígenas e acompanhamento *in loco* de aulas e atividades diversas em escolas indígenas dos três municípios citados, Silva (2018) apresenta um rico e vasto material que permite percebermos as contradições e desafios colocados para a interculturalidade na educação escolar indígena, assim como as potências que ali emergem para tensionarmos a própria Geografia escolar.

Dentre os vários exemplos e elementos discutidos pela autora, destaco as distintas concepções sobre a origem do universo e da vida presentes nas narrativas dos Guarani, em especial, a partir de relatos míticos. Para estes grupos, o universo é composto de três espaços “a terra (*yvy*) o paraíso (*yva, yvága, yvy*), muitas vezes chamado de céu, e uma região intermediária (*ára popy*) que, para alguns grupos, é o mar (*para*)” (CHAMORRO, 2008, p.162 *apud* SILVA, 2018, p. 204). Mesmo que essas concepções já tenham sido ressignificadas a partir dos contatos com as sociedades não indígenas, é possível ainda identificar que:

É na forma de conceber o mundo que se enraíza uma das grandes diferenças entre os indígenas e as culturas chamadas ocidentais. Nestas, a tendência é relacionar-se com a natureza seguindo as pautas das leis da física. Os seres humanos são, nestas culturas, uma força da natureza, mas exterior a ela, portanto com capacidade para agir sobre ela como quiser. As sociedades indígenas, ao contrário, concedem à natureza características humanas e incluem-na num sistema social único. Assim, para os grupos indígenas aqui estudados, a terra tem as faculdades dos humanos (CHAMORRO, 2008, p.161 *apud* SILVA, 2018, p. 206).

Nota-se aqui, assim como já assinalado em relação às músicas guarani trabalhadas por Fernandes (2016), que a visão cosmológica desses povos tem implicações diretas na forma como concebem o tempo e o espaço, portanto, como criam suas imaginações espaciais. Embora sejam distintas, essas imaginações são coetâneas àquelas das chamadas culturas ocidentais. A seguir, apresento dois exemplos extraídos do trabalho de Silva (2018) que demonstram como essas compreensões se manifestam na escola.

A Figura 1 é um mapa elaborado por alunos de uma das escolas indígenas localizadas na Reserva Indígena de Dourados. Nesse mapa, podemos perceber como as diferentes imaginações espaciais estão presentes e se encontram: ao mesmo tempo em que o território da reserva está delimitado por linhas matematicamente definidas (o espaço extensivo, a superfície), há um atravessamento de outros sentidos espaciais que o compõem: os grafismos

indígenas na borda, a *Mbaraká* (chocalho construído com cabaça) como uma espécie de “suporte” do território e o *yvyra marangatu* (altar onde são depositados ornamentos e objetos cerimoniais) no centro do território da Reserva.



Figura 1 - Mapa das etnias existentes no interior da Reserva Indígena de Dourados (RID)  
Fonte: Silva (2018, p. 271).

Mesmo que a Geografia escolar traga aos alunos indígenas um sentido de espaço cartografável pelas linhas que delimitam o território oficial da Reserva Indígena de Dourados, os elementos advindos de outras formas de imaginar o espaço desestabilizam, rasuram aquele mapa e apontam para uma outra cartografia, uma outra Geografia.

Ainda no intuito de salientar o sentido de multiplicidade e do encontro de trajetórias a partir das imaginações espaciais dos povos indígenas, trazemos a Figura 2 na qual há duas ilustrações elaboradas por alunos de escolas indígenas do município Amambai (MS). Nelas, os alunos demonstram que sua espacialidade é constituída por elementos de diferentes temporalidades que se misturam: ao mesmo tempo em que o contato com a tecnologia e o modo de vida ocidental trouxe mudanças para o modo de vida indígena (uso de computador, televisão, rádio, celular), permanecem elementos da cosmologia indígena como o arco, a flecha, as pinturas e adornos corporais enquanto marcas identitárias. É interessante observar que no desenho à direita, na tela do computador está escrito “sou índio com muito orgulho”.



Figura 2 – Transformações nos modos de vida dos povos indígenas  
Fonte: Silva (2018, p. 308 e 310).

Em suas conclusões, Silva (2018, p. 315) afirma que:

(...) entendemos que os diálogos interculturais pressupõem pensarmos em outras concepções de mundo, de espaço, de tempo e, portanto, outras imaginações espaciais, outras possibilidades de pensar a Geografia escolar, e isso perpassa a educação escolar indígena, mas diz da Geografia escolar em qualquer contexto.

Na mesma direção da autora, acredito que as diferentes experiências, vivências e compreensões de mundo presentes nos diversos contextos escolares trazem a necessidade de a Geografia escolar considerar outras imaginações espaciais ampliando a concepção temporal de espaço em trajetória única, a qual, majoritariamente, embasa as práticas deste campo. Os elementos e compreensões das pesquisas aqui abordadas trazem aportes bastante significativos neste sentido.

### **Considerações até agora**

Procurei, neste texto, argumentar em torno da necessidade de problematizar a compreensão sobre o espaço que fundamenta grande parte das concepções e práticas pedagógicas da Geografia escolar. Deve-se reconhecer que as bases do saber geográfico hegemônico que desconsidera a dimensão da multiplicidade e das diferentes temporalidades continuam fortemente presentes na Geografia que se ensina na escola.

Inspirada no pensamento de Doreen Massey e tomando como fundamento elementos e situações de pesquisas envolvendo conhecimentos e saberes indígenas, defendo uma Geografia escolar que esteja atenta às múltiplas trajetórias que constituem as diferentes Geografias do espaço escolar.

Reconhecer a coexistência de outros, com trajetórias próprias que se entrecruzam, se conectam e se desconectam, conduz a compreender o espaço como composições eventuais de

trajetórias-forças coetâneas, humanas e inumanas, que negociam poderes-relações a cada momento-lugar, estando todas elas sempre em devir, abertas para o porvir, para outras composições espaciais que se façam existir (OLIVEIRA JR, 2013, p. 304).

Esta problematização, por sua vez, implica tensionar a própria Geografia escolar baseada numa concepção temporal de espaço em trajetória única na qual não há lugar para diferentes imaginações espaciais. Os elementos advindos das pesquisas aqui apresentadas possibilitam identificar outras concepções de espaço, de tempo e, portanto, outras epistemes e outras imaginações espaciais. Neste sentido, acredito que outras formas de imaginar o espaço desestabilizam, rasuram e abrem fissuras na concepção hegemônica de espaço apontando para outras Geografias possíveis na Geografia escolar.

## Referências

FERRAZ, Cláudio B. O.; FERNANDES, Anedmafer M. *Geografia e música: pensar a partir do Kosmos sonoro Guarani*. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 167-185, 2017.

FERNANDES, Anedmafer M. *Outras imaginações espaciais: experimentações entre sons e imagens no ensino de Geografia*. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

HANCIAU, Núbia J. *Entre-lugar*. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005, p. 125-142.

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

\_\_\_\_\_. *A mente geográfica*. GEOgraphia. Niterói, Vol.19, Nº 40, 2017, p. 36-40. Versão em português realizada por Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira.

ÑANDE REKO ARANDU. *Memória Viva Guarani*. São Paulo: Projeto Memória Viva Guarani / MCD World Music, 1999. 1 CD.

ÑANDE ARANDU PYGUÁ. *Memória Viva Guarani*. São Paulo: Instituto Teko Arandu / MCD World Music, 2004. 1 CD.

NUNES, Flaviana G. *Narrativas na/da fronteira: identidade, alteridade e diferença na prática de ensino e na formação de professores de Geografia*. In: PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR, Vânia A. M. *Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 139-154.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. de. *Combates e experimentações: singularidades do comum*. In: FERRAZ, Cláudio B. O.; NUNES, Flaviana G. (Org.). *Imagens, Geografias e Educação - intenções, dispersões e articulações*. Dourados: Editora da UFGD, 2013. p. 303-314.

ROCHA, Ana A. *O que Doreen diria sobre nós? Um ensaio sobre a pedagogia da esperança*. GEOgraphia, vol. 19, n. 40, 2017, p. 22-35.

SEQUERA, Guillermo. *Kosmofonia Mbyá-Guarani*. Organização Douglas Diegues. São Paulo: Mendonça & Provazi Editores, 2006.

SILVA, Solange R. da. *Ensino de Geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais*. 2018. 333 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

SANTOS, Renato E. dos. *Falando de colonialidade no Ensino de Geografia*. In: PORTUGAL, Jussara F. (Org.). *Educação Geográfica: temas contemporâneos*. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 61-74.

---

Flaviana Gasparotti Nunes

Doutora em Geografia pela UNESP/Presidente Prudente (2004). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) e na Universidad de Buenos Aires (2017). Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realiza pesquisas e orienta trabalhos na área de ensino de Geografia e formação de professores. É líder do Grupo de Pesquisa “(Geo)grafias, Linguagens e Percursos Educativos” e membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”.

Endereço: Rod. Dourados-Itahum, Km 12 – Caixa Postal 364 - CEP 79.804-970 – Dourados – MS.

E-mail: flaviananunes@ufgd.edu.br

---

Recebido para publicação em 29 de agosto de 2019.  
Aprovado para publicação em 23 de outubro de 2019.  
Publicado em 30 de outubro de 2019.