

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA SENDA DA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS SOBRE A COMUNIDADE CIGANA

Luís Mendes¹

INTRODUÇÃO

A importância de desenvolver, à luz da educação geográfica, práticas escolares que considerem valores, atitudes, conhecimentos e comportamentos, concomitantes com a promoção de uma cidadania activa dos nossos alunos, exige ao professor o assumir de determinadas responsabilidades. Entre estas destaquem-se as que dizem respeito à sua capacidade de organizar um ambiente de trabalho rico em vivências e experiências directas que permitam um desenvolvimento da responsabilidade social e moral dos alunos, assente na defesa dos valores do respeito, tolerância, justiça, solidariedade, que são primordiais na construção do aprender a conviver com o outro.

A necessidade de se encontrar um paradigma alternativo que contrarie a geografia enciclopédica e descritiva mais tradicional e que fomente o desenvolvimento de uma pedagogia mais activa que possibilite a mobilização da experiência e interesse dos alunos, obrigou à reconfiguração da organização da práxis da geografia escolar. Neste sentido, por forma a educar geograficamente os alunos que, uma vez motivados, sejam capazes de mobilizar o conhecimento geográfico para resolver problemas do quotidiano, e formar os alunos para o exercício crítico e responsável da cidadania, tornou-se imperioso recentrar a geografia no estudo selectivo de problemas, de questões reais e importantes para os alunos (geografia recentrada e problematizadora do real). Desta forma, desenvolvem-se as competências necessárias para que se encontrem aptos a explicar e pensar geograficamente (para actuar e agir no meio) e não apenas a descrever o espaço (Cachinho, 2002; Audigier, 1993, 1997; David, 1986). É neste sentido que a reorganização do processo de ensino-aprendizagem da geografia nas escolas portuguesas tem vindo a privilegiar um conjunto de conteúdos e experiências educativas que não são alheias à pertinente abordagem da educação para a cidadania, contribuindo para a formação cívica dos jovens, por meio da valorização da consciência geográfica de principais problemas sociais e ambientais que afectam as sociedades contemporâneas.

O presente trabalho, que se insere neste conjunto de preocupações recentes, visa desenvolver e fundamentar, de forma sucinta, o conceito de ideias prévias de Xosé Souto

¹ Professor de Geografia do Ensino Básico e Secundário (Escola Secundária de São João da Talha, Loures)

González como metodologia de trabalho escolar que se pretende inovadora no quadro das estratégias de aprendizagem construtivistas e significativas preconizadas pela recente Didáctica da Geografia. Apontando para a reunião de um conjunto de conclusões retiradas acerca da pertinência e relevância da aplicação desta metodologia de trabalho escolar a todos os grupos-turma de 10º ano de escolaridade com a disciplina de geografia na Escola Secundária de São João da Talha, o presente trabalho insere-se na reflexão produzida pela realização de parte de um projecto escolar intitulado “O Encontro de Povos ou... o Mosaico Cultural de São João da Talha”. Este projecto, desencadeado pela pertinência de resolução do problema da falta de entendimento entre os alunos e a comunidade cigana e imigrante em São João da Talha, foi desenvolvido no ano lectivo transacto, em estreita colaboração com a Divisão do Património Cultural da Câmara Municipal de Loures que, no prosseguimento da política municipal de apoio a Projectos Escolares – Museus/Património Cultural, disponibilizou apoio ao projecto a nível financeiro, material e logístico.

Neste trabalho, privilegiar-se-á a operacionalização do conceito de ideias prévias como experiência educativa fulcral no contributo da Geografia para uma Educação para a Cidadania desmobilizadora de preconceitos relativamente ao imigrante e ao cigano e fomentadora de respeito e valorização pela diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções de vida. Neste caso concreto, a operacionalização daquele conceito privilegiou, em particular, a comunidade cigana e imigrante em São João da Talha. Expõem-se os princípios teóricos orientadores do recurso da estratégia de recolha e levantamento de ideias prévias dos alunos no âmbito da análise de um problema local que lhes é real, significativo e próximo, afecto constante ao seu quotidiano; bem como os recursos e materiais aplicados; e, por último, as conclusões obtidas a partir do tratamento e análise de conteúdo daquelas ideias.

A RELEVÂNCIA DAS REPRESENTAÇÕES DOS NOSSOS ALUNOS E AFIRMAÇÃO DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO: RELATIVIDADE E PLURALIDADE DA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

As alterações dos quadros conceptuais e das formas de pensamento que se têm vindo a constituir como sinais distintivos da pós-modernidade, não só produziram importantes implicações sociais e epistemológicas em geral, como também, em termos didácticos permitiram reforçar o pôr em causa do papel e da função da escola transmissiva e tecnicista. Contrapondo-se a uma visão mecanicista e reducionista desta concepção de escola, que excluía as noções de escolha, de liberdade e de individualidade, a perspectiva pós-moderna da Didáctica da Geografia, apostada em compreender e estudar o aluno “como um todo”, viria a

dar corpo a uma leitura da Geografia Escolar entendida como um compromisso mais subjectivo que objectivo e como meio de estudar a experiência quotidiana dos alunos no quadro dos seus contextos específicos, por forma a mobilizar e rentabilizar as suas motivações e interesses para o estudo dos grandes problemas sociais e territoriais.

A influência do pensamento pós-moderno na Geografia Escolar fez-se sentir, igualmente, na flexibilidade com que o saber escolar geográfico passou a ser interpretado. As ideias traçadas por este saber, e que são trabalhadas na sala de aula com os alunos, baseiam-se em posições dinâmicas, flexíveis, não definitivas, em permanente estado de projecto e reconfiguração. Não se exclui a possibilidade de serem transitórias, de se configurarem como uma mera passagem para outras necessariamente diferentes e igualmente dignas de validade. Corroborar-se, assim, que todas as interpretações do saber escolar poderão ser válidas, não podendo afirmar-se que uma o é em total e absoluto, única e verdadeira (Benejam, 1992, 1996; Magalhães, 1995; Tadeu da Silva, 1995; Fernandes, 2000). Essa é, afinal, a grande potencialidade epistemológica da pós-modernidade: extinguir a metanarrativa ao desconfiar da totalidade do modelo moderno e dos regimes singulares de verdade². A pós-modernidade defende que a(s) verdade(s) apenas têm um carácter probabilístico, aproximativo e provisório.

O discurso sobre o conhecimento escolar na condição pós-moderna enquadra-se na ausência de narrativas fundadoras que, por sua vez, remetem a discussão dos diversos saberes (entre os quais o geográfico) para o seu acontecer na prática da sua própria construção, que é social. A generalização do recurso à estratégia escolar da recolha de ideias prévias dos alunos assenta, em grande medida, na valorização da abordagem biográfica como instrumento de aprendizagem e chama a atenção para a existência de uma multiplicidade densa, complexa e rica inerente à pessoa do aluno. É, com efeito, a experiência educativa que mais facilmente adivinha na Didáctica da Geografia a consideração da importância que as dimensões existencial, metacognitiva e social detêm na construção de uma pluralidade de tempos e espaços de aprendizagem que podem variar individualmente. Existem tantos tempos e espaços de aprendizagem, como o número de alunos. Esta ideia construtivista compreende-se no quadro de uma pós-modernidade que preconiza que o conhecimento mais do que total é, sobretudo, local, pois a sua construção gravita em torno de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais ou indivíduos concretos com projectos de vida locais (Sousa Santos, 1987, 1989).

² ver referências fundamentais da literatura científica dedicada à pós-modernidade: Lyotard (1989); Sousa Santos (1987, 1989, 1994, 2000); Harvey (1989); Dear, (1988, 1997, 2000, 2001); entre outros.

A aprendizagem é autobiográfica, pois segundo os pensadores da pós-modernidade rejeita-se a própria ideia de uma realidade estável e cognoscível, acreditando apenas em realidades particulares, locais e singulares que o próprio sujeito também cria por participar no mundo que o rodeia. A existência de uma grande narrativa global, um regime de verdade totalizante e único, uma perspectiva cuja abrangência explicativa abarque a realidade inteira, configura-se como tarefa impossível e verdadeiramente ilusória e até pouco científica. A concepção (des)construtivista e perspectivista da pós-modernidade opõe à ideia de uma realidade simples, cognoscível (passiva e passível de conhecimento total e absoluto) e perfeitamente objectiva, a noção de múltiplas realidades, tantas quantas os indivíduos existentes que as concebiam - existem tantas realidades e “verdades” quantos os pontos de vista e as interpretações realizadas.

Ao celebrar a diversidade da experiência local, o pluralismo, a contingência e a pluralidade do conhecimento que lhe são característicos, a reflexão pós-moderna na educação centrou-se em torno do conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel. Este suscitou a necessidade de aprofundar também a reflexão em torno das questões relativas à dimensão pessoal e social do aluno, fundamentais na configuração da sua estrutura cognitiva e, por conseguinte, condicionantes da sua aprendizagem. A abordagem biográfica subjacente ao método de recolha de ideias prévias dos alunos surge como um dos suportes possíveis a uma pedagogia da experiência e do problema (*versus* pedagogia de resposta) que mobiliza explicitamente, naquele que aprende, o seu saber fazer consigo próprio; o seu saber sobre si próprio e as suas experiências, para facilitar a entrada do sujeito numa nova aprendizagem.

A aposta na revalorização do aluno como sujeito de conhecimento, capaz, fundamentalmente, de reflexão e interacção social, determinou uma ruptura epistemológica, teórica e metodológica com as práticas mais tradicionais de ensino-aprendizagem. Reforçou o abalo de um dos pilares fundamentais da ciência moderna: o da objectividade e a visão moderna do mundo que assenta na distinção/dicotomia fundamental entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum. Esta dicotomia estabelece o facto do pensamento moderno desconfiar sistematicamente das evidências colocadas pela experiência imediata do ser humano; evidências que estão na base do conhecimento vulgar do senso comum, que são consideradas ilusórias e não verdadeiras (Sousa Santos, 1987, 1989, 1994, 2000).

SOBRE O CONCEITO DE IDEIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS...

A abordagem construtivista compromete o docente a deixar de entender o aluno como “tábua rasa” e a admitir que não é possível fazer aprender de modo significativo se não se tiver em conta a cartografia da sua rede individual de representações, as suas geografias pessoais (Souto González, 2002). Aceitar que o objectivo central de qualquer processo de ensino-aprendizagem é o da transformação das representações do aluno implica, desde logo, que se coloque de parte a crença de que a intervenção do professor consiste no sentido de apoiar os alunos a superar a sua ignorância, aqui entendida como uma espécie de grau zero do saber. Na verdade os erros dos alunos não são expressão de um défice ou ausência de saber e de conhecimentos. Pelo contrário, as dificuldades em resolver um problema de aprendizagem devem-se à presença de um conjunto de representações que se afirma como um conhecimento de referência idiossincrásica é certo, mas capaz de responder às necessidades da relação que o aluno estabelece com o meio.

Segundo Souto González (1990, 1994a, 1994b, 1996, 1998) as ideias prévias dos alunos poderão definir-se como um conjunto relacionado de conceitos pouco estruturados, pouco sistematizados e que apresentam contradições internas. São ideias cientificamente incorrectas, que se caracterizam por uma linguagem imprecisa, existindo em muitas ocasiões uma elevada dificuldade na sua explicação. São persistentes, ou seja correspondem a um esquema rígido que dificilmente se transforma, muito frequentemente insensíveis à aprendizagem escolar, chegando mesmo a evidenciar-se inclusive em estudantes universitários e professores. As ideias prévias constituem um sistema persistente, pois a sua reprodução é auto-alimentada, no sentido em que aceita tudo o que o reforça e rejeita tudo o que o contradiga – sistema de retroacção positiva. Tudo aquilo que está fora delas pode ser nelas incorporado na condição de “traduzir” (no sentido próprio: “levar através de”) os elementos externos em elementos internos, adequando-os à “coerência” do código do sistema interno.

As ideias prévias aceitam o que existe tal como existe, privilegiando as acções que não produzam rupturas significativas no real. Neste sentido, configuram um esquema de pensamento necessariamente conservador e fixista, isto porque os seus limites têm o duplo efeito de organizar e confirmar o campo cognitivo que definem para dentro e de desorganizar e desclassificar o campo cognitivo que definem para fora. Sublinhe-se que o limite exterior/interior não deve ser entendido como uma fronteira rígida e não porosa. São também assaz raros os casos de encerramento total e rígido das ideias prévias em relação àquilo que

não lhes pertence (exterior). Pode-se mesmo dizer que as ideias prévias graduam e articulam as relações entre o interior e o exterior, entre abertura e fechamento. Poderemos ter aberturas nestas ideias apenas em algumas áreas, nas quais há uma permeabilidade maior entre o interior e o exterior (sendo nestas que o professor deve insistir ao longo do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido), ao passo que noutras há um fechamento mais ou menos rígido. Mesmo assim, diversos autores insistem que não se tratam de ideias irracionais, estão simplesmente fundamentadas em premissas não científicas (Audigier, 1994; Daudel, 1994; Andre, 1994; David, 1997).

Absolutamente fundamentais e úteis para o aluno, as ideias prévias servem para explicar o mundo onde vive. São ideias espontâneas, das quais o aluno se serve para resolver outras tarefas – é a chamada “ciência intuitiva”. São ideias práticas e pragmáticas que se reproduzem coladas às trajetórias e às experiências de vida do aluno e nessa correspondência se afirmam de confiança e dão segurança, o que reforça a sua persistência no conjunto das representações sociais. Destas últimas características ressaltam outras duas ligadas entre si: as ideias prévias são “indisciplinadas” e imetódicas, reproduzindo-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida.

Encontra-se, assim, exposta a causa que explica a duradoura resistência dos alunos às solicitações e exigências do saber escolar: as ideias prévias dos alunos ainda são entendidas pelo professor como dissonância e erro a reprimir e não como factor decisivo de aprendizagem a ser gerido e reconstruído (Mérenne-Schoumaker, 1994; Souto González, 1998). O professor continua a entender as ideias prévias dos alunos como “senso comum”, “conhecimento vulgar”, “experiência imediata”, feitas de opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível a assimilação (no sentido de transmissão seguida de memorização) do saber racional e válido. Imbuído de influências de um modelo de racionalidade moderno, o professor não hesita em lançar todos aqueles fenómenos na vala comum da irracionalidade e de os contabilizar a débito da fraqueza intelectual dos seus alunos. O maniqueísmo em que se opera este modelo é demasiado simplista para ser, ele próprio, “racional”. A Didáctica da Geografia deve defender as potencialidades acarretadas pelos erros muito frequentemente presentes nas ideias prévias dos alunos, deixando de os entender como resíduos ou corpos estranhos a expurgar ou irradiar, mas como apresentando uma função positiva, muitas vezes indissociável da construção da verdade e do conhecimento.

As ideias prévias dos alunos não são um conjunto de conceitos assimilados sobre os quais podemos formular uma série de questões ao aluno antes de se iniciar um tema. Aliás,

deve-se diferenciar claramente as representações erróneas dos conceitos, das respostas confusas dos alunos que são na realidade as suas ideias espontâneas que servem para explicar quotidianamente o mundo em que vivem. Estas concepções são entendidas pelos alunos como correntes, pois permitem-lhes compreender o mundo em que vivem, não podendo ser, desta forma, levianamente consideradas como cegas, infundadas ou negativas. Sendo assim, o docente nunca deve tentar averiguar estas representações espontâneas dos estudantes com perguntas, tais como: o que é a imigração? Esta pergunta não vai de encontro às representações mentais quotidianas do aluno e apenas serve para criar barreiras atitudinais, pois o aluno fica convencido que nada sabe e de que é pouco útil aquilo que se lhe propõe. O teste diagnóstico afigura-se, desta forma, inútil.

... E SUA PERTINÊNCIA DIDÁCTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A discussão da valorização da recolha das ideias prévias dos alunos exige que se perceba o quadro teórico de afirmação deste conceito, designadamente, o da abordagem construtivista e da aprendizagem significativa. Este defende, de forma geral, o reconhecimento da necessidade dos alunos se afirmarem como protagonistas do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, de que a transformação das suas representações constitui o objectivo central de qualquer processo de ensino-aprendizagem e de que a perda do excesso de protagonismo do professor neste mesmo processo é condição forçosa para a valorização do seu papel como educador (Bailey, 1985; Benejam, 1992).

Longe de perder centralidade pedagógica e mais do que subalternizar ou suprimir o contributo do professor neste âmbito, a acção docente constrói-se em função da valorização do seu papel como agente de mediação entre o aluno e o saber geográfico, cabendo ao docente ressaltar as insuficiências destas ideias para o explicar adequadamente. À acção do professor de geografia exige-se que não se defina mais em função da manipulação dos itinerários educativos dos alunos, mas sim, antes, do interesse na criação das condições e experiências educativas que permitam aos alunos participar activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de desenvolvimento cognitivo mais complexos e integrados. Isto consegue-se a partir da correcção e reconfiguração das ideias prévias dos alunos.

Pode-se melhorar a aprendizagem dos nossos alunos quando se organizam actividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos ou quando se mobilizam materiais e recursos didácticos passíveis de serem manipulados e trabalhados pelos próprios alunos de

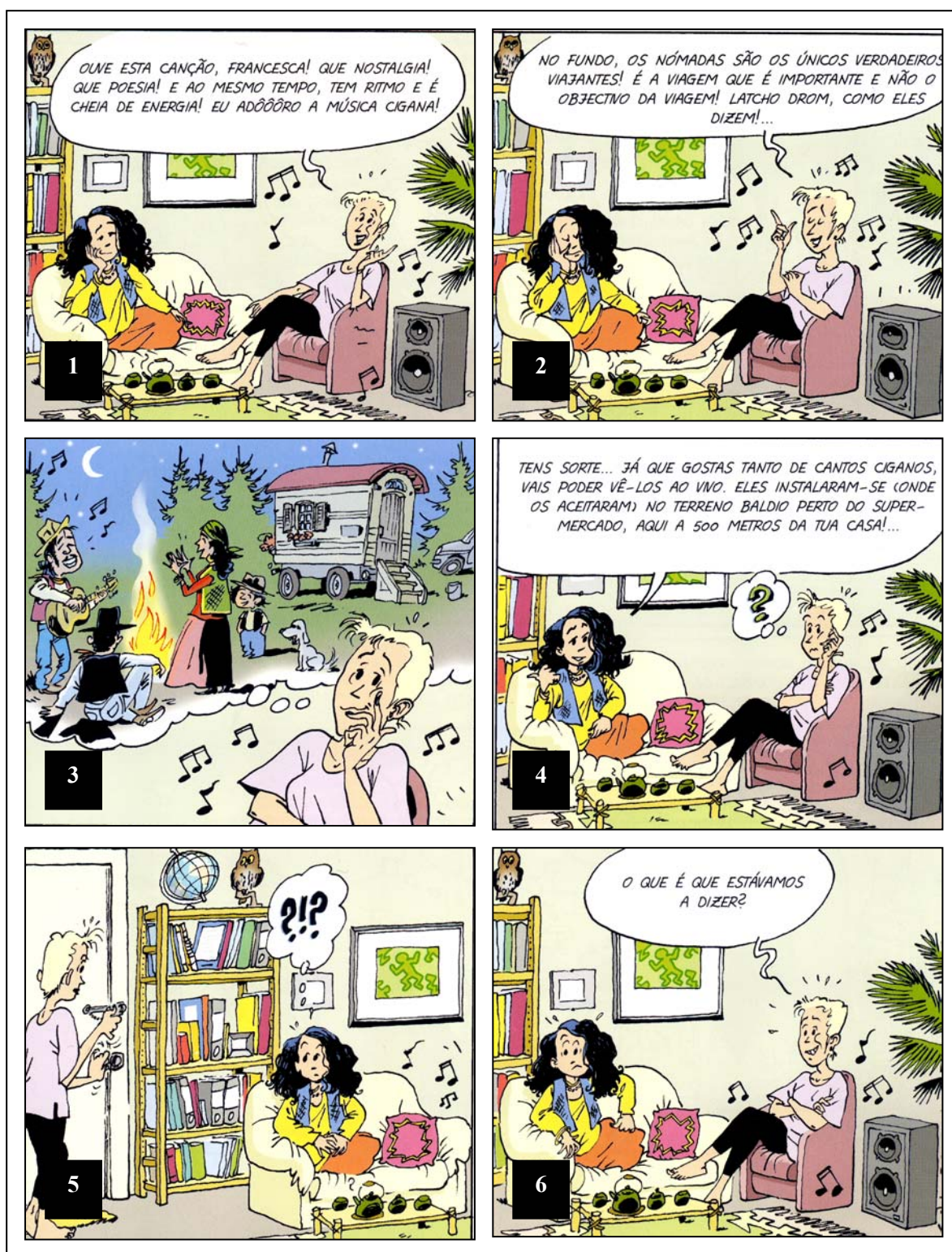
forma activa; quando se os possibilita de estabelecer relações pertinentes entre esse novo material e os seus conhecimentos prévios. Valorizar a estratégia de recolha de ideias prévias é reconhecer no aluno um produtor de sentidos sociais, isto é, alguém que aprende quando se torna capaz de atribuir significados à realidade que o rodeia e construir a sua própria narrativa acerca dessa realidade, dependente que esta está de um processo dinâmico e interactivo através do qual a informação exterior é (re)interpretada em função da construção de modelos explicativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes à medida que o sujeito se vai construindo como pessoa (abordagem construtivista) (Cosme e Trindade, 2001).

Com efeito, a aprendizagem proposta na metodologia didáctica construtivista implica que se parta do conhecimento das ideias específicas do aluno no que respeita a situações problemáticas (problemas reais) que foram consideradas como conteúdos didácticos. É importante o conhecimento das ideias prévias dos alunos, uma vez que todas as implicações metodológicas que derivam deste tipo de conhecimentos são fundamentais. As tarefas do professor deverão organizar-se a partir delas, com a finalidade de as melhorar, corrigir e ampliar. Implica, com efeito, uma nova forma de ensinar e fazer aprender, rompendo com as rotinas anteriores. Ao aluno corresponde um papel decisivo na aprendizagem, mas para tal, compete ao professor saber orientar e coordenar a reconstrução das suas ideias vulgares em contraste com os argumentos científicos.

PROPOSTA DE RECOLHA DE IDEIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS SOBRE AS COMUNIDADES CIGANAS EM SÃO JOÃO DA TALHA (LOURES)

No que diz respeito à metodologia que regulou as estratégias de levantamento de ideias prévias, esta baseou-se, primeiramente, em estratégias já adoptadas por Souto González noutros estudos científicos (1994a, 1994b) e, posteriormente, em estratégias que, desenvolvidas por iniciativa própria ao longo ano lectivo transacto, se tinham vindo a revelar pertinentes face aos grupos turma a que se leccionou a disciplina de geografia. A metodologia empregue é, em grande parte, original e decorre da preocupação em operacionalizar estratégias bem enquadradas ao meio local da Escola Secundária de São João da Talha e significativas perante o problema de intolerância face às comunidades ciganas locais, identificado na grande maioria dos 84 estudantes de geografia do 10º ano de escolaridade, que colaborou na fase inicial do projecto escolar.

Figura 1. Banda desenhada “Nómadas”



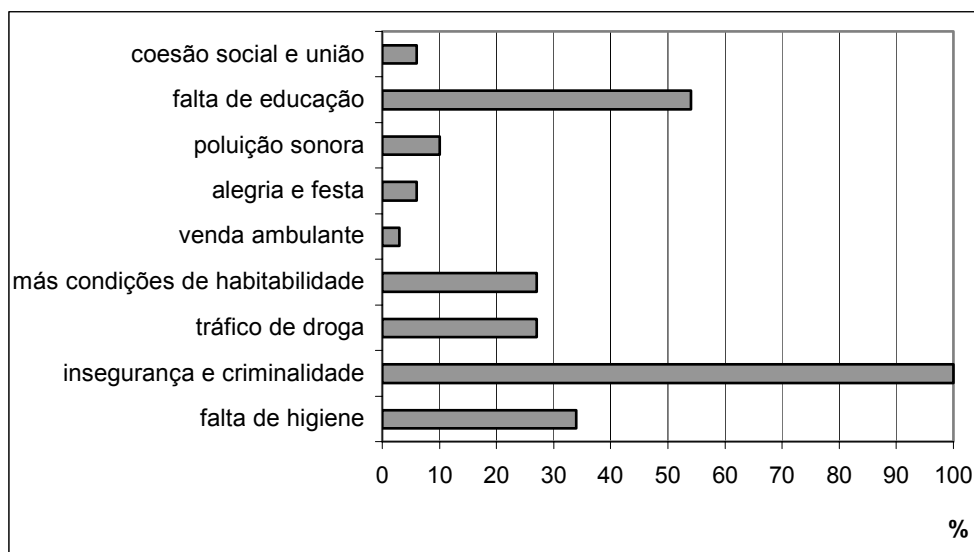
Fonte: Publicação “Racista, Eu?!”, 1998, Serviços das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, p.15.

A linha metodológica orientadora do levantamento de ideias prévias assentou fundamentalmente no comentário escrito individual de uma banda desenhada apresentada e na resposta a questões abertas que permitissem a recolha das ideias sinceras e espontâneas dos alunos sobre a fixação das comunidades ciganas em São João da Talha. Concretizando, para o levantamento das ideias prévias sobre a temática proposta, optou-se por começar por registar no quadro as seguintes questões: Refere cinco palavras que associas aos ciganos; O que pensas dos ciganos em São João da Talha?; Que consequências advêm, a teu ver, da fixação de ciganos em São João da Talha ou na tua área de residência? De seguida, e tendo em conta a necessidade de explorar ainda melhor a recolha de ideias, optou-se por sugerir um comentário solicitado pela visualização de uma banda desenhada intitulada “Nómadas” (figura 1). A banda desenhada sugere a perversidade e irresponsabilidade (no sentido de falta de compromisso social) das atitudes racistas que, não raras vezes, assumem formas veladas e subtis. Após o registo das primeiras impressões, pediu-se aos alunos que realizassem um mapa mental de São João da Talha onde registassem as áreas/lugares mais significativos e de referência positiva e negativa na sua geografia quotidiana.

De uma forma geral, os resultados produzidos pela aplicação das estratégias de levantamento de ideias prévias dos alunos não constituíram factos de grande surpresa. Os sentimentos de intolerância, que foram confirmados pela análise das ideias espontâneas dos alunos sobre as comunidades ciganas em São João da Talha, tinham já sido identificados anteriormente ao longo das primeiras semanas de aulas do ano lectivo 2003/2004, por meio do processo de ensino-aprendizagem diário desenvolvido nas aulas de geografia. Perante a tarefa de ter de associar às comunidades ciganas cinco termos que lhes parecessem mais característicos, agregaram-se no gráfico da figura 2 os que mais frequentemente foram referidos pelos alunos.

Uma breve análise desta figura permite concluir que os aspectos negativos associados às comunidades ciganas em São João da Talha se encontram muito próximos dos estereótipos reproduzidos pelos meios de comunicação, pela população em geral e mesmo por alguns sectores políticos mais conservadores. A grande maioria dos estudantes apresenta preconceitos graves relativamente a esta minoria étnica a que é atribuído um estatuto menor ou inferior em termos de poder e de direitos no contexto de uma sociedade alargada. Os alunos evidenciam opiniões pré-concebidas rígidas, grandemente desfavoráveis em relação àquele grupo, formadas sobre lacunas de fundamentação, sem consideração pelos factos, pela experiência ou informação adequadas de base a um ajuizamento racional.

Figura 2. Aspectos mais associados pelos alunos às comunidades ciganas de São João da Talha

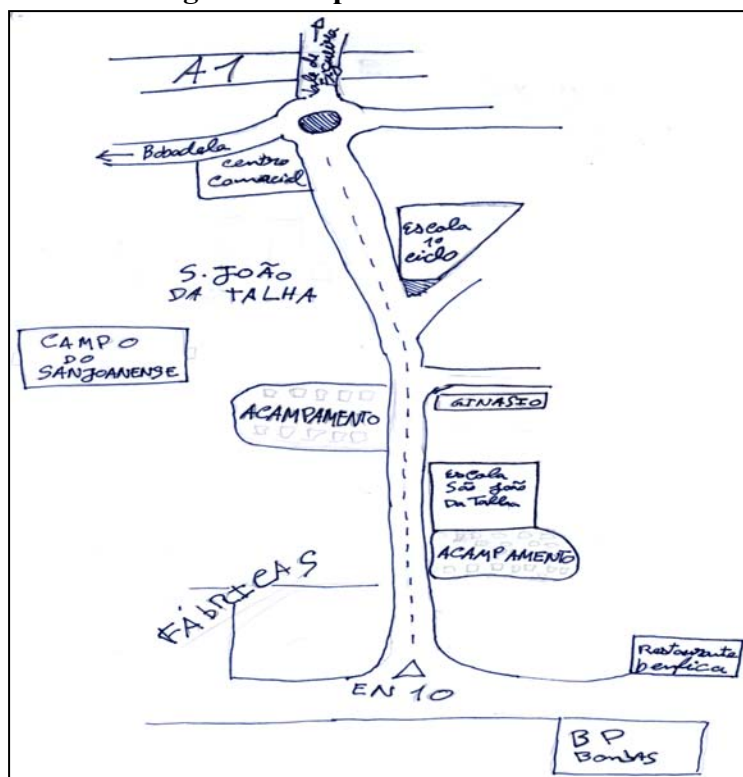


O cigano encontra-se como automaticamente associado a graves problemas sociais na localidade como: a criminalidade, a insegurança, o vandalismo, o tráfico de estupefacientes, entre outros. Muito excepcionais são os alunos que associam à existência de comunidades ciganas aspectos positivos e consequências benéficas para São João da Talha enquanto área de acolhimento, para além do facto destes benefícios nunca se afirmarem ao nível do enriquecimento cultural, do meio social da localidade se ter tornado mais multicultural (fenómeno irreversivelmente universal e transversal a todas as sociedades); ou, por exemplo, de que a escola poderia funcionar como um lugar privilegiado de crescente diversidade sociocultural.

A recolha do mapa mental do aluno procurou averiguar não só a capacidade de expressão gráfica em geral que se relaciona com o desenvolvimento das capacidades de conceptualização espacial que integram a habilidade de representar os seus trajectos diários enquanto fenómeno espacial; mas também as áreas da freguesia que segundo os alunos são as mais representativas e de maior referência positiva e negativa para o seu quotidiano (Souto González, 1994a). Amostra da geografia quotidiana de um dos alunos, a figura 3 reúne num mapa mental a informação mais pertinente, com a qual a maioria dos alunos se identificava. Como lugares privilegiados de sociabilidade dos alunos na freguesia foram reconhecidos: o centro comercial de São João da Talha, o ginásio “super corpus”, o café “Tucano”, o campo de jogos do Sport Clube SanJoanense, o restaurante “Benfica”, a sede dos escuteiros, entre outros. Dos lugares com os quais os alunos menos se identificam e pelos quais sentem maior

depreciação destacam-se os dois terrenos próximos à escola, onde residem as comunidades ciganas e ainda a área industrial a leste, junto à Estrada Nacional nº10, paralela ao Rio Tejo.

Figura 3. Mapa mental de um aluno



Quando lhes é dirigida uma questão mais aberta sobre as consequências da fixação de comunidades ciganas na freguesia de São João da Talha, as respostas apresentam um grau elevado de xenofobia e de intolerância perante o outro. Alguns excertos mais expressivos transcritos integralmente das folhas dos alunos são reproduzidos no quadro seguinte. A breve análise de conteúdo às ideias registadas pelos alunos evidenciou sempre, sem excepção, o ideal de racismo (de superioridade da etnia da população não-cigana relativamente à de etnia cigana) e fortes sentimentos de intolerância e de xenofobia, uma vez que predomina uma representação do cigano que se configura segundo um discurso negativo.

Etimologicamente a xenofobia significa o “medo do estrangeiro” (no sentido de tudo o que é externo); no sentido habitual ela refere-se à rejeição do outro ou dos outros que não pertencem ao nosso grupo étnico. Trata-se de um sentimento quase visceral, de uma atitude mais afectiva e emocional que racional, de um desejo implícito ou explícito de mandar expulsar do nosso território aqueles a quem não reconhecemos o “direito” de viver nele. As razões e as fundamentações podem ser múltiplas, mas o resultado é, no mínimo, um comportamento conducente à exclusão social: “vão-se embora, saiam daqui, voltem para

casa” (Carneiro, 2001). O sentimento de xenofobia intervém quando a tomada de consciência relativa à existência dos outros acarreta uma atitude marcada pela violência. Esta exprime-se como rejeição interna (por desprezo) ou externa (mediante atitude manifesta), como desejo de expulsão dos ciganos da freguesia: “A meu ver acho que o Presidente da Junta de Freguesia de São João da Talha deveria fazer alguma coisa, porque constantemente as pessoas são assaltadas. (...) deviam tirá-los daqui [os ciganos] e mete-los em bairros sociais, para ver se aí acalmavam. Aí a polícia não teria medo de os enfrentar”, como referiu um aluno. Esta ideia prévia, comum à maioria dos alunos, podia ser aproveitada para a mobilização da sua motivação na construção dos conceitos de especulação imobiliária, diferenciação e marginalização social nas cidades. Dela se poderia partir como base de estudo sobre os efeitos no território urbano do maior ou menor grau de diferenciação social. Quando o grau de diferenciação é fraco e a assimilação é possível sem uma grande alteração das especificidades de cada grupo, assiste-se a uma tendência de dispersão. No caso contrário, observa-se uma tendência à concentração espacial por um certo período de tempo, produzindo enclaves ou guetos de habitação e de baixa qualidade de vida (bairros sociais, bairros clandestinos, etc.).

Uma outra ideia prévia foi pontualmente registada, mas cuja pertinência nos obrigaria a retomá-la, posteriormente, como fonte de motivação para o estudo do crescimento das cidades e o rápido encarecimento do espaço urbano. Consiste na de que os terrenos que os ciganos ocupam ilegalmente são cobiçados para construção de residências ou para comércio e equipamentos sociais que carecem na freguesia: “A fixação dos ciganos em São João da Talha trava o desenvolvimento da localidade, porque não só retarda e assusta as pessoas que querem vir para cá morar, como também representa um entrave à exploração dos terrenos que estão a ocupar, pois estes poderiam ser aproveitados de melhor maneira, como para a construção de prédios e áreas de serviços de fácil acesso à população de São João”, salientava uma aluna.

À semelhança das conclusões reunidas nos estudos levados a cabo por Casa-Nova (2001) e Castro e colaboradores (2001), os aspectos que, no ver dos nossos alunos, melhor caracterizam as consequências decorrentes da fixação das comunidades ciganas em São João da Talha remetem para um conjunto de traços negativos conotados com a agressividade, a arrogância e a presença do grupo. Os comportamentos dos ciganos são sempre lidos na óptica da ameaça e da hostilidade relativamente à necessidade de defesa e integridade dos bens materiais da população não-cigana da freguesia.

Insegurança e criminalidade:

- *“Os ciganos não aprendem a viver em comunidade, deixam os alunos da escola amedrontados. Nestas áreas junto à escola, eles são bastante temidos pelos alunos, já que não é a primeira nem há-de ser a última vez que são assaltados e violentados”.*
- *“A fixação de ciganos em São João da Talha é negativo, pois as pessoas em redor dos seus acampamentos não se sentem à vontade, têm medo de andar na rua com receio de serem assaltados, só a presença dos ciganos intimida qualquer pessoa”.*
- *“Trazem problemas para a vizinhança devido ao tráfico de droga; eles não são pessoas de confiar e aproveitam todos os momentos para roubar; como estão perto da escola, já a roubaram várias vezes”.*
- *“Tenho de passar todos os dias pelas suas “barracas” por vezes com receio de que se metam comigo ou me tentem fazer mal. Não tenho nada contra os ciganos mas eles acham-se os “donos” de São João”.*
- *“A maior parte dos ciganos só se sente bem a fazer mal! Ficam até contentes quando sabem que há pessoas com medo deles”.*

“Os ciganos não trabalham, vivem de expedientes”:

- *“Os ciganos não fazem nada de jeito, só criam desordem e vivem à custa das outras pessoas que pagam impostos ao Estado”.*
- *“Os ciganos não se preocupam em trabalhar, com os roubos que fazem dá muito bem para sobreviver”.*
- *“No meu ver acho mal os ciganos não trabalharem, pois se eles querem ter os mesmos direitos que nós, e não querem ser discriminados, deveriam procurar um trabalho honesto”.*
- *“Os ciganos não trabalham, vivem de expedientes. Os ciganos normalmente ganham dinheiro graças ao tráfico de droga e alguns vivem das roupas falsas e roubadas que vendem na feira”.*
- *“Penso que os ciganos não trabalham porque não querem, porque quase de certeza tiveram oportunidades de se empregarem. Exemplo disso são alguns ciganos que têm uma vida normal como qualquer um de nós”.*

“Os ciganos fazem o que querem, não têm regras nem valores”:

- *“Eles fazem o que lhes apetece, se lhes apetece roubar alguém, roubam. Se lhes apetece assaltar uma loja, assaltam. Até podem matar uma pessoa. Vão contra as leis e normas e, normalmente, não lhes acontece nada”.*
- *“Os ciganos mais novos muitas vezes andam por aí a roubar as pessoas. Para cometerem estes actos é sinal que não têm valores nem regras”.*
- *“Os ciganos são pessoas que querem sempre ter razão, e quando alguém dá opiniões diferentes das suas, por vezes partem para a agressão”.*
- *“Quanto ao não cumprimento de regras e de não terem valores não existe mais nada que se possa dizer, em geral é um povo pouco civilizado”.*
- *“Os ciganos “controlam” praticamente a área onde vivem, espalham o medo e o terror, principalmente esta nova geração. A moral deles é diferente da nossa. Não se dão bem com a comunidade residente de São João”.*

Enraizada nas ideias prévias dos alunos sobre a comunidade cigana, persiste a associação desta ao aumento da delinquência, da marginalidade, da criminalidade, da falta de higiene e do tráfico de droga na localidade, num discurso que repete, incansavelmente, as referências aos negócios ilícitos, roubos, enganar e actividades relativamente “duvidosas”. Ainda que referidos, os aspectos positivos para além de surgirem num contexto residual, quando são sublinhados acabam por funcionar como meio para confirmação de contrapartidas negativas. Por outras palavras, os elementos positivos referidos pelos alunos da coesão social e da união familiar, bem como do ambiente de festa e de alegria que, por norma, caracterizam a comunidade cigana, acabam por adquirir contornos negativos. O excesso de coesão facilmente se transfigura em fenómeno intimidante e activamente hostil do cigano face ao não-cigano. Da mesma maneira, o prolongamento das festas produz poluição sonora que perturba a regular actividade dos habitantes da freguesia e até o normal decurso das aulas na escola. A identidade étnica do cigano encontra-se, inevitavelmente para os alunos, associada à agudização de problemas sociais ou outros conflitos, gerados pela transgressão e desprezo por regras e normas sociais dominantes de convivência social e apropriação de espaços comuns.

Em resumo, na base da xenofobia dos alunos está uma relação de exclusão e de diferença com o outro, na medida em que ele é membro de um grupo diferente. A racialização da diferença é uma constante em todos os registos analisados de ideias prévias, isto porque, mesmo que não recorram ao termo “raça”, substituindo-o pelo de “etnia” (igualmente conotado negativamente); os alunos atribuem uma linha de causalidade entre a pertença étnica à comunidade cigana e determinados comportamentos, valores e hábitos económicos, sociais e culturais. A demonstração e desconstrução deste tipo de sentimentos exige da nossa parte, enquanto professores de geografia, e como refere Cardoso (1996), a urgência do ter em conta e compreender a natureza e a diversidade dos preconceitos raciais na sociedade e no sistema educativo e os modos como se manifestam. Torna-se imperativo estudar uma potencial narrativa racial escondida, suporte de um tipo de racismo subtil, que assume formas difusas, encobertas e indirectas, e que, mesmo que seja incompatível com os modelos normativos anti-racistas vigentes, persiste paradoxalmente no seu seio. A urgência no cumprimento deste imperativo é tão premente quanto mais nítida e clara é a emergência de estudo e investigação da “questão” cigana que, em Portugal como de resto noutros países, assume contornos complexos e pouco conhecidos, o que não deixa de ser surpreendente, se tivermos em conta a antiguidade dessa população no nosso país. O facto de as sondagens e estudos mostrarem quase sempre maiores preconceitos e atitudes discriminatórias face aos ciganos do que em

relação a todas as outras minorias torna visível a dimensão da actualidade do problema (Machado, 2001).

POR UMA GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA DA ALTERIDADE...

O conhecimento da impossibilidade de neutralidade absoluta da educação, bem como o entendimento do princípio de que a valorização de pensamentos racistas varia em razão inversa do nível de escolaridade do indivíduo (Vala, 1999; Vala, Brito e Lopes, 1999; Machado, 2000), permite encarar hoje a geografia escolar como comprometida com uma determinada leitura ética da realidade social (Reis, 2002a, 2002b), conducente a uma desmobilização de preconceitos racistas.

Quando se diagnosticou o problema do racismo flagrante e de outros sentimentos de intolerância perante as comunidades ciganas de São João da Talha, por parte da esmagadora maioria dos jovens estudantes da localidade (facto comum à população local), nenhuma outra perspectiva geográfica que não a crítica e radical, poderia fundamentar melhor as práticas pedagógicas favoráveis a uma desconstrução das ideias prévias dos alunos. A geografia sociocrítica é a que melhor pode contribuir para formar cidadãos geograficamente competentes, críticos face à realidade quotidiana, tolerantes para com o outro e imbuídos de competências de compromisso social. A geografia, tal como a educação em geral, não é neutra, o seu discurso é ideológico e de crítica e intervenção social (Souto González, 2002; Freire, 1997; Neis, s/ data; Schramke, 1980), principalmente, quando denuncia os mecanismos de legitimação do poder de uma etnia sobre outra ou, por exemplo, quando desmascara um número crescente de evidências em como, de forma mais ou menos explícita, mais ou menos violenta, a escola e o currículo tomam parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no esmagamento simbólico (colectivo) das culturas minoritárias. Abraçando uma educação intercultural, a sua finalidade será a de contribuir para, de uma forma (des)construtivista, abalar os mecanismos e preconceitos que não só estão na origem de défices muito profundos ao nível dos valores dos nossos alunos, como também reforçam a capacidade de resistência à mudança social, especialmente no que toca ao acolhimento do imigrante e de outras comunidades de etnias diferentes.

A geografia escolar deve procurar esventrar e desmistificar a fronteira e distância social que se estabelece entre ciganos e não-ciganos e que se aprofunda e sedimenta, sempre que se reproduz a construção de aprendizagens com base em estereótipos e ideias preconcebidas. Estas ideias, desprovidas de sustentabilidade empírica, reforçam-se com base

no desconhecimento, mitificação e medo, e são responsáveis pela generalização de uma imagem negativa daquelas comunidades. Recorrendo às armas da educação para a cidadania, assumindo uma postura mais pró-activa, útil e problematizadora do real, cilindrando a suposta neutralidade dos conhecimentos geográficos, mobilizando a motivação e as ideias prévias dos alunos e empenhando-se na formação de cidadãos activos e agentes de mudança/transformação social a diferentes escalas; a geografia escolar reafirma o seu contributo cívico, social e político na resolução de problemas e de conflitos.

Ao ressaltar os valores consensuais das diferentes culturas, para além de contribuir para uma integração de códigos de conduta favoráveis com os valores da diversidade cultural (multiculturalismo) e com uma participação responsável na comunidade (local, regional, nacional e global), a geografia escolar faz aprender a conviver com a diferença, desenvolvendo nos alunos uma atitude reflexiva e crítica face ao seu comportamento e intervenção no meio quotidiano. Desta forma, reforça o princípio de que as comunidades nunca existem apenas em si mesmas, isoladas do mundo que as rodeia e que, pelo contrário, a sua existência é o resultado de um processo de natureza essencialmente relacional, em que a identidade se constrói na relação com o outro. Uma geografia das diferenças de culturas facilmente demonstrará que é através do confronto com a alteridade, que se constróem, por distinção e oposição, as identidades sociais e territoriais. Passa a ideia de que é bom crescer na “relatividade”, realçando o mais positivo de cada experiência de vida e cultura e o enriquecimento cultural decorrente da partilha de conhecimentos, valores, hábitos, comportamentos, estilos, expressões estéticas de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades, as dimensões comuns, as riquezas e os preconceitos patentes. Neste contexto, há que convocar as estratégias didácticas mais úteis para avançar no conhecimento geográfico crítico relacionado com os principais problemas sociais. A recolha das ideias prévias dos alunos afigura-se como uma das fundamentais, senão a mais importante, na consolidação de uma Educação Geográfica para a Cidadania.

Afinal, é à escala local do discurso produzido pelos nossos alunos sobre a comunidade cigana, sobretudo nos contextos de interacção quotidiana, que se pode partir para reflectir sobre a enunciação de possíveis representações e práticas racistas que contribuem para um entendimento perverso do outro, que é preciso e urgente travar e reverter. A educação geográfica só cumprirá esta finalidade que lhe é reclamada, por meio do reforço da acção docente no combate ao racismo e xenofobia, bem como da

introdução, estímulo, promoção e divulgação de boas práticas e experiências ao nível da educação geográfica para os valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRE, Yves (1994) – “Du bon usage didactique des représentations spatiales”; *Revue de Géographie de Lyon*, 69 (3). pp.229-232.
- AUDIGIER, François (1993) – “Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didàctica”; *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, 21. pp.15-33.
- AUDIGIER, François (1994) – “Des élèves, des villes. Représentations et didactique”; *Revue de Géographie de Lyon*, 69 (3). pp.205-219.
- AUDIGIER, François (1997) – “Problèmes, Problématiques et Perspectives de la Didactique de la Géographie”; *Bulletin de l’Association de Géographes Français*, 74 (3). pp.226-233.
- BAILEY, Patrick (1985) – *Didáctica de la Geografía*. 2ª edição. Colección de Didáctica. Madrid. Editorial Cincel.
- BENEJAM, Pilar (1992) – “La didáctica de la geografía des de la perspectiva construtivista”; *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, 21. pp.35-52.
- BENEJAM, Pilar (1996) – “La Didáctica de la Geografía en el contexto del Pensamiento de finales del siglo XX. La Influencia del Postmodernismo”; *IBER Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9. pp.7-14.
- CACHINHO, Herculano (2002) – “Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica”; *Inforgéo*, 15. Lisboa. Edições Colibri. pp.69-90.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996) – *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Colecção Educação Hoje. Lisboa. Texto Editora.
- CARNEIRO, Roberto (2001) – *Educar Hoje. Construir Saberes*. Volume IV. Lisboa. LexiCultural.
- CASA-NOVA, Maria José (2001) – *Etnicidade, Género e Escolaridade. Estudo em torno das Socializações Familiares de Género numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- CASTRO, Alexandra (2001) – “Os ciganos vistos pelos outros: coexistência inter-étnica em espaços urbanos”; *Cidades, Comunidades e Territórios*, nº.2. pp.73-84.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui (2001) – *Área de Estudo Acompanhado. O Essencial para Ensinar e Aprender*. 3ª edição. Colecção Guias Práticos. Porto. Edições Asa.

- DAUDEL, Christian (1994) – “De la difficulté de recenser et d'utiliser les représentations des élèves en géographie”; *Revue de Géographie de Lyon*, 69 (3). pp.221-228.
- DAVID, J. (1986) – “Les programmes de collège : une géographie sans problématique”; *L' Espace Géographique*, 1. pp. 41-47.
- DAVID, J. (1997) – “Représentations spatiales et recherches didactiques”; *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74 (3). pp.246-250.
- DEAR, Michael (1988) – “The Postmodern Challenge: Reconstructing Human Geography”; *Transactions of the Institute of British Geographers*, 13. pp. 262-274.
- DEAR, Michael (1997) - “Postmodern Bloodlines”; in BENKO, Georges; STROHMAYER, Ulf (eds) - *Space & Social Theory. Interpreting Modernity and Postmodernity*. Oxford. Blackwell.
- DEAR, Michael (2000) – *The Postmodern Urban Condition*. Oxford. Blackwell.
- DEAR, Michael (2001) – “The Postmodern Turn”; in MINCA, Claudio (eds.) – *Postmodern Geography. Theory and Praxis*. Oxford. Blackwell. pp.1-34.
- ENGUITA, Mariano (1996) – “Etnicidade e Escola: o Caso dos Ciganos”; *Educação, Sociedade e Culturas*, nº6. pp.5 a 22.
- FERNANDES, Margarida (2000) – “O Currículo na Pós-Modernidade: Dimensões a Reconceptualizar”; *Revista de Educação*, vol.9, nº1. pp.27 a 38.
- FREIRE, Paulo (1997) – *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Edições Paz e Terra.
- HARVEY, David (1989) - *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford. Blackwell.
- LYOTARD, Jean-François (1989) - *A Condição Pós-Moderna*. 2ª edição. Coleção Trajectos. Lisboa. Gradiva Publicações.
- MACHADO, Fernando Luís (2000) - “Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual?”; *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº33. pp.9-44.
- MACHADO, Fernando Luís (2001) - “Contextos e percepções do racismo no quotidiano”; *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº36. pp.53-80.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1994) – *Didáctica da Geografia*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto. Edições Asa.
- NEIS, António Carlos (s/data) – “Geografia e Cidadania”; <http://www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/cidadan/cap10.htm>
- REIS, João (2002a) - “Educação Geográfica e Cidadania: uma missão possível”; BARATA SALGUEIRO, Teresa (coord.) – *Olhares sobre o Território e a Espacialidade*. Estudos

- de Geografia Humana e Regional, nº45. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. pp.95-106.
- REIS, João (2002b) – “Cidadania na Escola: desafio e compromisso”; *Inforgeo*, 15. Lisboa. Edições Colibri. pp.105-117.
- SCHRAMKE, Wolfgang (1980) – “La Geografia como Educacion Politica. Elementos de un Concepto Didactico”; *Geocrítica*, 26.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1987) – *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto. Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1989) - *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto. Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1994) - *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto. Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2000) - *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência. Para um Novo Senso Comum*. Porto. Edições Afrontamento.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé (1990) – “Proyectos Curriculares y Didactica de Geografia”; *Geocrítica*, 85. pp.1-50.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé; MAIQUES, Josep; VELASCO, Pedro (1994a) – *Espacio Subjetivo y Geografia. Orientación Teórica e Praxis Didáctica*. Valencia. NAU Llibres.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé; GOZÁLVEZ, Vicente; LUCIA, Pilar; VALERO, José (1994b) – *El Estudio Geográfico de la Población. Orientación Teórica e Praxis Didáctica*. Valencia . NAU Llibres..
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé; RAMÍREZ MARTINEZ, S. (1996) - “Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas”; *IBER Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9. pp.15-26.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé (1998) – *Didáctica de la Geografia. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Barcelona. Ediciones del Serbal.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé (2002) – “A Didáctica da Geografia: Dúvidas, Certezas e Compromisso Social dos Professores”; *Inforgeo*, 15. Lisboa. Edições Colibri. pp.21-42.
- VALA, Jorge (org.) (1999) – *Novos Racismos. Perspectivas Comparativas*. Oeiras. Celta Editora.
- VALA, Jorge; BRITO, Rodrigo; LOPES, Diniz (1999) – *Expressões dos Racismos em Portugal*. Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.