

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE ANDANÇAS, TRANSFORMAÇÕES E FRONTEIRAS:  
(RE) SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLA POR CIGANOS DO ESPÍRITO SANTO**

**ANA KÁTIA PEREIRA PINTO**

**VITÓRIA/ES  
2017**

**ANA KÁTIA PEREIRA PINTO**

**ENTRE ANDANÇAS, TRANSFORMAÇÕES E FRONTEIRAS:  
(RE) SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLA POR CIGANOS DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira.

**VITÓRIA/ES  
2017**

**ANA KÁTIA PEREIRA PINTO**  
**ENTRE ANDANÇAS, TRANSFORMAÇÕES E FRONTEIRAS:**  
**(RE) SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLA POR CIGANOS DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira.

Banca examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira  
PPGE/UFES – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Helena Simões  
PPGE/UFES

---

Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira  
PGCS/UFES

---

Prof. Dr. Ahyas Siss  
IM/UFRRJ

---

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorin Caprini  
CLF/UFES

Dedico este estudo

à Heloisa e à Yara, que, juntas, seguem na promissora estrada da amizade. Que sempre se orgulhem de ser quem são.

## AGRADECIMENTOS

“Soletrai, antes de tudo, o alfabeto da Bondade”. (Bezerra de Menezes)

Agradeço às boas pessoas que, com imensa generosidade e amor, compuseram meu caminho, auxiliando-me dos mais diversos modos, a prosseguir, na laboriosa tarefa de construir uma tese.

À toda luz que me guia e ampara.

Aos ciganos que conheci nesse percurso, aos que reencontrei e a todos que ainda conhecerei. Por toda cor, toda alegria, toda paz que emanam. Por tantos momentos vividos, pelo acolhimento, pela possibilidade de estar em suas casas, em suas vidas. Por apreender com vocês a suavidade intempestiva do pé no chão, do bailar da saia rodada, da força que as dificuldades geram, da sutileza de estar e viver nesse mundo. Por enxergar o belo nas suas mais distintas formas.

À Adriana, que me guiou nessa jornada, me apresentou o mundo cigano, por tê-lo descrito e desvendado para mim. Por ter me jogado de cabeça, por jogar-se de cabeça. Pela cumplicidade e confiança. Por me receber de braços abertos a cada visita. Por me cobrar tempo para encaixar os valores e as emoções nas turbulências do dia a dia. Por ter sido comigo, cigana e não cigana, no baile da vida. Por ter sido uma mentora amorosa.

À minha mãe, Catharina, que me alfabetizou em tempos de classes pluridocentes, quando era professora, faxineira, cozinheira, coordenadora, pedagoga e sozinha (ou não) regia a sala de aula com todos seus desafios e demandas, enfeitando de sonhos os corações ali presentes.

Ao meu pai, Laurentino, pela dedicação extrema para que eu e meu irmão pudéssemos estudar. Por toda sua vontade de ter ido além das séries iniciais, impossibilitada pelas condições de vida no seu tempo de menino. Pela alegria e orgulho diante das nossas conquistas. Por todo momento que os olhos marejados deixaram transparecer sua alma forte e suave.

Ao meu irmão, Marcelo, por ser risada, implicância, apoio, parceria, afeto, lembranças e o mais belo traço de bondade.

Ao meu esposo, Christian, por todo amor, compreensão, carinho. Por ser o bem na nossa casa, na nossa vida. Por construir comigo o caminho e caminhar junto. Pelo amor sincero. Por estar comigo, na beleza do reencontro.

Ao meu amigo-irmão, irmão-amigo, Júlio, bem-vindo à minha vida, como presente. Por sua amizade fraterna, sabedoria e fé. Pelas conversas benfeitoras, cheias de compromissos com os valores, com a ética, com as pessoas. Por tudo que já me ensinou distraidamente. Por tudo que representa em minha trajetória.

À amizade, aqui representada por Fernanda, Emilene, Sônia Alvarenga, Flávia Motta, Flávia Feijó. Amigas de viagens, de descobertas, de novidades, de sustos, anseios, de campos semeados e a semear.

À querida tia Americina, por todos os cuidados com meu crescimento físico, moral e ético.

Especialmente, à minha filha, Heloisa, pelos momentos que aceitou (em meio a muitos manifestos) minhas ausências e limites. Por ser vida que amparo ao crescer, que rego, alimento, protejo, cuido e amo. Por ser natureza e brincadeiras. Por trazer a inocência, as fantasias, as delicadezas da alma para meu cotidiano. Por ser nossa criança.

À Universidade Federal do Espírito Santo, por ser o chão concreto do meu sonho e pelas possibilidades que me propiciou.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos imensuráveis conhecimentos partilhados e produzidos.

À Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo, a Fapes, pela concessão da bolsa de estudos nos dois anos iniciais desta pesquisa.

Aos membros examinadores da banca. Ao Professor Aldieris, por aceitar trazer um outro olhar a esse estudo. Ao Professor Ahyas, pela simplicidade e pela generosidade de suas palavras na qualificação II. À Professora Regina, por toda elegância que permeia suas colocações pertinentes e belas. Ao Professor Osvaldo, pelas vezes que o importunei para conhecer um pouco mais as belezas da Sociologia e da Antropologia. Pela oportunidade do contato com seu grupo de pesquisa e aulas na graduação. Por tamanha simpatia sempre. Por todo conhecimento vivido.

À minha querida orientadora, Ivone, por aceitar com muito empenho a escolha que a vida nos reservou: nove anos de caminhada nas estradas ciganas! Pela liberdade permitida nos meus momentos de encanto, pelos ajustes cuidadosos nos meus excessos, pelo exemplo de retidão, ética, comprometimento. Pela leveza nos momentos tensos. Pela amabilidade ao ser professora. Por toda a sua jornada, íntegra e inteira, todo meu agradecimento. Pelo bem e pela beleza que te fazem seguir. Por toda a boniteza da sua alma.

A própria palavra “fronteira” nasceu como um conceito militar. Vem da linguagem bélica francesa e do modo como se designava a frente de batalha. Nesse mesmo berço aconteceu um fato curioso: um oficial do exército francês inventou um código de gravação de mensagens em alto-relevo. Esse código servia para que, nas noites de combate, os soldados pudessem se comunicar em silêncio e no escuro. Essa pequena invenção viria a ter enormes consequências que superavam aquele lugar e aquele tempo. Porque foi a partir desse código que se inventou o Sistema de Leitura Braille. Para milhões de pessoas venceu-se uma pesada fronteira entre o desejo da luz e a condenação da sombra. No mesmo lugar em que nasceu a palavra “fronteira” sucedeu um episódio que negava o sentido limitador da palavra.

*Mia Couto*

## RESUMO

Diante do processo de transformações vividas no modo de organização social de grupos ciganos do estado do Espírito Santo, este estudo visa a compreender o que a escola significa para os ciganos adultos do Acampamento Sol. Durante muito tempo os ciganos não frequentaram a escola, pois o acesso e a permanência eram dificultados por alguns fatores, como: o nomadismo, a falta de lugares para acampamento, a expulsão frequente, a discriminação em relação ao modo como se inserem no mundo do trabalho, o casamento no período da adolescência com a interrupção dos estudos, entre outros. Recentemente, algumas transformações estão desencadeando novas formas de relação entre eles e a escola. Nesse contexto, várias indagações emergiram, entre elas: qual o significado de escola para os ciganos do Espírito Santo? Os ciganos adultos desejam estudar e/ou continuar os estudos? Qual tipo de educação escolar almejam? A pesquisa foi desenvolvida no Acampamento Sol, localizado no município de Fundão, no estado do Espírito Santo. Para a fundamentação das reflexões, buscou-se alicerce nos estudos sobre cultura e identidade, tendo como referencial autores como Clifford Geertz, Fredrik Barth, Carlos Rodrigues Brandão, Roque de Barros Laraia e outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa do tipo etnográfico e o registro das observações e diálogos com os sujeitos do estudo foi feito por meio do diário de campo, mantido de abril de 2014 a maio de 2017; foi utilizado ainda o registro fotográfico, em algumas ocasiões. O estudo apontou que os ciganos adultos do Acampamento Sol desejam estudar. Indicou que estão ressignificando importantes elementos culturais e, nesse processo, incorporando a instituição escolar à sua organização social. Suas narrativas apontam que, para eles, a escola possui significados contraditórios, podendo ser boa ou ruim, ser “o fim do cigano” ou uma luz em seu caminho. Conclui-se que os ciganos investigados estão modificando o modo de relação com a instituição escolar por meio de flexibilizações nas zonas fronteiriças.

**Palavras-chave:** Escola. Cultura cigana. Grupos étnicos. Diversidade. Fronteiras.



## **ABSTRACT**

In face of the process of transformations experienced in the social organization of Gypsy groups in the state of Espírito Santo, this study aims to understand what the school means for the adult Gypsies of Camp Sol. For a long time the Gypsies did not go to school. Access and permanence were hampered by factors such as nomadism, lack of places to camp, frequent expulsion, discrimination in relation to how they enter the world of labor, marriage in adolescence with disruption of studies, among others. Recently, some transformations are triggering new forms of relationship between them and the school. In this context, several questions emerged, among them: what is the meaning of school for Gypsies? Do adult Gypsies want to study and / or continue their studies? What kind of school education do they want? The research was developed at Camp Sol, located in the municipality of Fundão, in the state of Espírito Santo, Brazil. For the foundation of the reflections, we searched for a foundation in the studies about culture and identity, having as reference, authors like Clifford Geertz, Fredrik Barth, Carlos Rodrigues Brandão, Roque de Barros Laraia and others. The methodology used was ethnographic research, and the record of the observations and dialogues maintained with the study subjects was made through field diary, maintained from April 2014 to May 2017; photographic record was used in some occasions. The study pointed out that the adult Gypsies of Sun Camp want to study. It indicated that they are redefining important cultural elements and, in this process, incorporating the school institution into their social organization. Their narratives point out that for them, the school has contradictory meanings, whether good or bad, being "the end of the gypsy" or a light in its path. It is concluded that the gypsies investigated are modifying the way of relation with the school institution through relaxation in the border areas.

**Keywords:** School. Gypsy culture. Ethnic groups. Diversity. Borders.

## RESUMEN

Ante el proceso de transformaciones vividas en el modo de organización social de grupos gitanos del estado de Espírito Santo, en Brasil, este estudio tiene por objetivo comprender qué significa la escuela para los gitanos adultos del campamento denominado *Acampamento Sol*. Durante mucho tiempo los gitanos no asistieron a la escuela debido a que el acceso y la permanencia eran dificultados por algunos factores, como: el nomadismo, la falta de lugares para hacer campamento, las expulsiones frecuentes, la discriminación con relación a la manera como están insertados en el mundo del trabajo, el matrimonio en el período de la adolescencia con la interrupción de los estudios, entre otros. Recientemente, algunas transformaciones vienen desencadenando nuevas formas de relación entre ellos y la escuela. En este contexto, varias preguntas nos surgieron, entre las cuales: ¿Qué significa la escuela para los gitanos de Espírito Santo? ¿Desean estudiar y/o seguir con los estudios los gitanos adultos? ¿Qué tipo de educación escolar desean? La investigación se desarrolló en *Acampamento Sol*, ubicado en el municipio de Fundão, en el estado de Espírito Santo. Se buscó una base en los estudios sobre cultura e identidad, tomándose como referencia autores como Clifford Geertz, Fredrik Barth, Carlos Rodrigues Brandão, Roque de Barros Laraia y otros, con el fin de fundamentar las reflexiones que se abordan en este trabajo. La metodología utilizada fue la investigación etnográfica, y el registro de las observaciones y diálogos establecidos con los sujetos del estudio se hizo mediante el diario de campo, mantenido desde abril de 2014 hasta mayo de 2017; además, se utilizó el registro fotográfico en algunas ocasiones. El estudio señaló que los gitanos adultos de *Acampamento Sol* desean estudiar. Se indicó que están resignificando elementos culturales importantes y, en ese proceso, están incorporando la institución escolar a su organización social. Sus narrativas señalan que, para ellos, la escuela tiene significados contradictorios, pudiendo ser buena o mala, ser el fin del gitano o una luz en su camino. Se concluye que los gitanos investigados están cambiando la manera de relacionarse con la institución escolar por medio de flexibilizaciones en las zonas fronterizas.

**Palabras clave:** Escuela. Cultura gitana. Grupos étnicos. Diversidad. Fronteras.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da distribuição, no território brasileiro, das famílias ciganas registradas no cadastro único (2016).....	55
Figura 2 – Quantidade de acampamentos ciganos em municípios brasileiros (2014) .....	56
Figura 3 – Árvore genealógica da família do Sr. Valdir.....	94
Figura 4 – Barraca de Maria e João (2009).....	95
Figura 5 – Barraca de D. Lena e Sr. Valdir (2009).....	96
Figura 6 – Barraca de Luciana e Raul (2009).....	97
Figura 7 – Barraca/rancho de Luciana e Raul (2017).....	102
Figura 8 – Interior da barraca de Luciana e Raul.....	103
Figura 9 – Fundos da casa de Fábio e Laisa e do rancho do Sr. Valdir (2016).....	104
Figura 10 – Mãos de Luciana.....	108
Figura 11 – Detalhe na decoração do guarda-roupas de Luciana.....	109

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CIGANOS E CULTURA: ENTRE LEMAS E DILEMAS.....</b>	<b>23</b>
2.1 Ciganos: estigmas e possibilidades de ressignificação.....	24
2.2 Um olhar sobre a cultura na perspectiva antropológica.....	35
2.3 Educação, escola e cultura cigana.....	40
2.4 Estudos que abordaram a educação escolar de ciganos.....	48
2.5 A permeabilidade das fronteiras.....	64
<b>3 POR ENTRE FRONTEIRAS: OS CAMINHOS DO ESTUDO DE CAMPO.....</b>	<b>71</b>
<b>4 O ACAMPAMENTO SOL E A FAMÍLIA DO SENHOR VALDIR.....</b>	<b>87</b>
4.1 Entre as andanças do povo cigano e a possibilidade da fixação.....	88
4.2 A família do Sr. Valdir.....	93
4.3 Fixação e possibilidades de ressignificações de aspectos da cultura.....	111
<b>5 O QUE A ESCOLA SIGNIFICA PARA OS CIGANOS DO ACAMPAMENTO SOL?.....</b>	<b>116</b>
5.1 Enunciações de ciganos do Acampamento Sol acerca da escola.....	117
5.1.1 “A escola é o fim do cigano”.....	118
5.1.2 “A escola é uma coisa boa e uma coisa ruim”.....	124
5.1.3 “Estudar para quê?”.....	137
5.1.4 “A escola é uma luz no caminho do cigano”.....	140
5.1.5 <i>As Visões de escola nos enunciados de familiares do Senhor Valdir</i> .....	147
5.2 A escola: entre a construção das paredes e a (re) elaboração dos significados.....	150
<b>6 “TUDO É QUESTÃO DE DESPERTAR SUA ALMA”.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE - CRONOLOGIA DO CAMPO.....</b>	<b>173</b>

Cheguei no acampamento e Dalila estava agachada de cócoras com sua filha Luara no colo. No chão de terra batida, alguns grãos de feijão. Ao lado um papel, sujo, meio rasgado. Ela olhava para o papel, e em seguida pegava um caroço de feijão. Sentada na cadeira ao lado, enquanto conversava qualquer coisa com ela, eu observava atentamente a cigana e sua filha.

Dalila colocou mais um grão e vi que formara a letra “L”. Em seguida olhou novamente o papel e mais uma vez pegou outro grão de feijão e colocou encostado no anterior. Assim procedeu com outro, e mais outro, e outro até que formou a letra “U” e depois o “A”, o “R” e outro “A”, de modo que, por fim, escrevera “Luara”.

Depois, foi mostrando para a menina a palavra que os grãos de feijão haviam formado. Em silêncio, eu continuava observando. Sem que eu comentasse nada a respeito, Dalila me explicou o que estava fazendo: “Eu não sei ler, mas esse papel aqui é a certidão de nascimento dela. Então, esse aqui que você está vendo é o nome dela. Ai todo dia eu pego e ensino para ela”.



Acampamento Mar (2009). Imagem capturada pela autora.

## 1 INTRODUÇÃO

*Nosso pensamento, como toda a entidade viva, nasce para se vestir de fronteiras. Essa invenção é uma espécie de vício de arquitetura: não há infinito sem linha do horizonte. Desde a mais pequena célula aos organismos maiores, o desenho de toda a criatura pede uma capa, um invólucro separador. A verdade é esta: a vida tem fome de fronteiras. É assim que se passa e não haveria nada a lamentar. Porque essas fronteiras da natureza não servem apenas para fechar. Todas as membranas orgânicas são entidades vivas e permeáveis. São fronteiras feitas para, ao mesmo tempo, delimitar e negociar. O “dentro” e o “fora” trocam-se por turnos. (Mia Couto)*

Esta tese é fruto do desejo de conhecer o que a escola significa para os ciganos adultos e quais significados eles atribuem à educação escolar. Tendo em vista que estes fazem parte de uma minoria étnica, historicamente discriminada e rejeitada, e que as diferenças culturais são o pano de fundo deste estudo, procuram-se as permeabilidades das fronteiras, ou seja, os pontos de diálogo, as brechas permeáveis aos pensamentos que, “nascidos para se vestirem de fronteiras”, são constantemente reelaborados, negociados num ir e vir contínuo, repleto de travessias. Para tanto, pretendeu-se saber quais são os significados que atribuem às suas próprias ações na relação com a instituição escolar. Como ponto de partida buscou-se entender como constroem as condições sociais para a conciliação entre as exigências materiais para sua própria existência e as reelaborações em jogo no contato interétnico.

Recorrendo às minhas primeiras memórias acerca dos ciganos, lembro-me da infância e, posteriormente, das andanças pela vida. Morando na zona rural, com distância aproximada de um quilômetro do asfalto, de tempos em tempos, era comum, ao retornar da escola, deparar-me com ciganos acampados na beira da estrada. Recordo-me dos conselhos enfáticos que minha avó e tias davam sobre a precaução e cuidados que eu deveria ter: “Não passa em frente ao acampamento porque ciganos roubam crianças, principalmente as de olhos claros!”. Também guardo lembranças de janelas e portas se fechando quando eles se aproximavam para pedir alimentos, roupas ou uma galinha do quintal. Minha avó dizia: “É melhor

dar, se não depois voltam à noite e roubam!”. O contato era restrito, sempre tentando fazê-los irem embora o mais rápido possível.

Porém, outras memórias, diferentes destas, também fizeram parte do meu imaginário infantil. As ciganas de saias longas, coloridas, cabelos e brincos compridos, cheias de vida e de cor me causavam imenso desejo de aproximação. Lembro-me do barulho vivo que vinha do acampamento: das crianças correndo, das conversas altas, dos gritos, da música, dos sons dos cavalos e cachorros... Recordo-me dos carros cheios com os pertences de uma vida toda, que cabiam naquele espaço – enorme aos meus olhos de criança que desejava ir até lá, ver como era “ser cigano”! Lembro de ficar escondida atrás da vegetação de um pequeno morro para observar o que acontecia no acampamento! Animais soltos, varal com muitas roupas penduradas, crianças correndo, mulheres conversando, gente gritando, brigando, rindo... Observava com cuidado para não ser vista. Desejava me aproximar, ir até lá, mas o medo causado pelas repressões e os discursos sobre eles me impediam, ou melhor, proibiam!

Anos mais tarde, trabalhando em um município do interior do estado do Espírito Santo, tive um breve contato com ciganos acampados às margens da BR 262. Na ocasião, chamou-me a atenção a fala de uma professora da educação infantil, alertando aos colegas de trabalho sobre a presença dos ciganos na cidade e sua preocupação com a segurança em sua volta para casa, já que passaria pelo local onde as barracas estavam. O planejamento da conduta que adotaria caso procurassem a escola também me inquietou: “Vou dizer que a turma está cheia, lotada, sem condições para receber novos alunos!”. Esse episódio reacendeu em mim uma inquietação antiga sobre a condição dos ciganos no mundo.

Em 2008, ingressei no curso de mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) e tive a oportunidade da tão desejada aproximação e contato com os ciganos. Desconstruir as falas cristalizadas sobre esse povo foi um processo intenso, progressivo. Logo no primeiro encontro, quando eu ainda me referia às barracas como tendas, tive uma primeira amostra de como seria experimentar realidades distintas que nos levam para novos caminhos de descobertas e travessias: me aproximei do cigano alto, de camisa vermelha abotoada até a metade do peito, com cordões e anéis de ouro, chapéu, cinto de fivela larga e disse a que vinha. Um misto de euforia, ansiedade,



cuidados, falas previamente ensaiadas e pensadas me faziam tentar equilibrar o alvoroço emocional interno com a postura que eu “deveria” assumir “[...] diante de algumas posições que a objetividade da academia impunha e que são incompatíveis com a emoção”. (ESCOBAR, 2012, p. 17).

Agnaldo me estendeu a mão e disse: “Obrigada por vir até aqui, gajé quase não vem na nossa casa!”. Recordo-me do impacto que tive não somente com a cordial recepção, mas principalmente com o uso da palavra “casa”. Minha imagem mental desse termo remetia-me, de modo etnocêntrico, a uma residência hegemonicamente típica, não cigana, a uma construção padrão, com paredes, telhados, portas e janelas; desenhada mentalmente nos limites das minhas fronteiras interiores. No momento que ele usou a palavra “casa” para se referir, obviamente, à sua moradia, ou seja, às barracas, fui tomada por uma sensação desconcertante, um misto de desassossego e vergonha, como se ele soubesse que eu havia “me espantado”. Olhei novamente para o acampamento, para as barracas dispostas no terreno afastado do centro da cidade e passei a compreendê-las e enxergá-las como casas! Sim, muito mais que moradias, eram casas! Eram um Lar, o seu lar! E na sua visão de mundo, sua casa. Barraca ou tenda eram as minhas nomeações.

E das barracas-casas, surgiram crianças curiosas, que logo estavam ao meu redor. As mulheres permaneceram em seus lugares, olhando com interesse mas mantendo distância. Minha presença ali também era uma novidade, já que não tinha ido a mando da prefeitura, para olhar os animais, como me perguntou a primeira delas a se aproximar: “Cê veio da prefeitura? É da vigilância sanitária? Num é a veterinária?”. Diante das minhas respostas negativas, Agnaldo explicou-me que não era comum receberem visitas de não ciganos; quando aparecia alguém era da prefeitura ou polícia, para multá-los ou investigá-los, por isso, sua cunhada Letícia estava fazendo tais suposições a meu respeito.

Foram os primeiros passos etnográficos, levando-me a experimentar novas sensações, as permeabilizações das fronteiras, as possibilidades que engendram novos caminhos, internos e externos, científicos e intuitivos, potencializados pela aquisição “[...] de um conhecimento novo sobre a sociedade [...] e sobretudo do pesquisador sobre si mesmo” (CAVALCANTI, 2003, p.118). E, assim, seguiram-se muitos outros “novos encontros” com os ciganos, e, como Paiva (2012), por várias



vezes me senti "estrangeira em minha própria terra", mas também por muitas outras, me senti em casa no "estrangeiro", ou seja, no mundo cigano, que me recebia de braços abertos, convidando-me a arriscar novos passos, a atravessar, de modo que:

Com frequência vivi nos limites com um pé cá e outro lá, num espaço entre, sempre em diálogo. Por vezes dilacerada, por vezes identificada com partes das diversas cosmovisões em presença, aprendendo a lidar com as contradições e as perplexidades, reconstruindo coerências internas. (PAIVA, 2012, p.22).

Esse episódio é um entre tantos outros que me trouxeram pequenas noções das preconceções que perpassam as palavras, os termos, os conceitos. Foi o início de novas andanças por velhos caminhos pessoais, um reencontro com a "[...] predisposição para aprender a lidar com diversos pontos de vista" (PAIVA, 2012, p.22). Da antiga curiosidade às novas experiências, uma mistura de sensações e emoções formou o leque das possibilidades abertas (PAIVA, 2012). Nesse âmbito, tentei, e ainda tento, compreender os afetos que nos igualam, que, independentemente das diferenças, sejam estas quais forem, nos colocam a todos no mesmo plano de existência, nos fazem indistintamente finitos e humanos, sejamos índios, pomeranos, ciganos ou qualquer outra designação que nos recaia ou que evoquemos. Trouxe-me a reflexão sobre os aspectos que estão além das descrições nominais e das diferenças que segregam: o primeiro deslocamento na jornada etnográfica, a compreensão (possivelmente parcial e incompleta) dos elos que constituem as subjetividades que nos formam, antes mesmo das designações que nos separam.

As boas-vindas e o agradecimento por ir até lá me abriram as portas para adentrar no acampamento, em suas casas, em suas vidas. Fui tomada por uma gama de sentimentos contraditórios. Desde vergonha pela minha forma restrita de pensar o mundo além do "meu mundo" à felicidade pelo encontro e recepção, mas, acima de tudo, espanto: espantei-me com a saborosa sensação de ultrapassar os "limites" das fronteiras e a possibilidade de dar os primeiros passos em direção à travessia, rumo aos encontros desejados.

Desse encontro inicial, sucederam-se muitos outros. A partir da constatação, por parte dos ciganos, de que eu não estava interessada em multá-los ou denunciá-los, mas, sim, conhecê-los e identificar suas demandas no âmbito educacional, muitos convites para retorno aconteceram. O primeiro deles para participar de um

casamento que aconteceria em Fundão, no norte do Espírito Santo. Na ocasião, levei máquina fotográfica para registro, entretanto, no momento da cerimônia, tive receio de pegar o equipamento e ser invasiva, já que não desejava situá-los na condição de “exóticos”, “excêntricos”. Mais uma vez, minha leitura de mundo equivocada, circundada pelos limites etnocêntricos!

Durante a festa, ao notar que eu estava com a câmera, a mãe do noivo imediatamente solicitou que eu fizesse uma fotografia dela com o filho e a nora. Em seguida, convocou novos membros da família e pediu novo registro. Depois, convidou madrinhas, padrinhos, damas e pajens e foi me dizendo como queria as fotos. Seguiram-se horas de fotografias. A cada distração minha, com algo fora dessa função, “fotografar o evento”, ela me chamava a atenção. Assim, passei à condição de fotógrafa oficial do casamento. Por fim, me falou que eu deveria voltar para que todos vissem as fotos, faria um almoço para isso. Na semana seguinte, retornei levando as fotos. Da tarde animada, conversas e risadas, surgiram novos convites, para festas de aniversários, batizados, noivados, casamentos, em vários municípios do estado, como Viana, Linhares, São Mateus, Vila Velha, Guarapari, Cachoeiro e outros. Notei que fotografar esses acontecimentos não lhes causava nenhum constrangimento ou incômodo, ao contrário, tinham imensa satisfação. Quando expliquei os procedimentos de pesquisa, as finalidades e uso, um deles me indagou: “Mas vai passar na televisão?”. Com minha resposta negativa, um “Ahhh” coletivo se propagou.

Dessa maneira, com idas cada vez mais frequentes aos acampamentos, os vínculos foram se formando, consolidando, propiciando as condições para o desenvolvimento da dissertação de mestrado. Uma relação mais próxima aconteceu com Luciana, que será apresentada mais adiante. Os principais apontamentos da pesquisa foram relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, que pouco contemplavam as especificidades da cultura cigana. Devido ao desconhecimento mútuo entre ciganos e não ciganos, às particularidades da etnia, ao preconceito arraigado e às posturas engessadas, constatei que as crianças ciganas experimentam momentos de tensão e conflitos durante a escolarização, o que resulta, muitas vezes, em apreensões e incertezas para os pais em relação às trajetórias escolares de seus filhos.

O estudo apontou também que fatores como o recebimento do salário-benefício concedido pelo Programa Bolsa-Família e a permanência por períodos mais longos no mesmo local – redução do estilo de vida nômade e aumento progressivo do modo fixo ou sedentário/semisedentário<sup>1</sup> de moradia, impulsionaram a matrícula e permanência dos alunos ciganos nas escolas pesquisadas. Com o término do curso de mestrado e o desejo pela continuação da pesquisa no curso de doutorado, optei por novas direções, pois muitas questões ainda me instigavam. No intervalo de tempo entre a conclusão do primeiro e o início do segundo, permaneci em contato constante com ciganos residentes no estado do Espírito Santo. Acompanhar transformações de elementos culturais e mudanças em alguns costumes me conduziu às indagações aqui suscitadas. Desde o primeiro contato até o presente momento, a confiança deles em relação aos meus interesses foi se modificando gradualmente, sendo que “[...] para adquirir essa confiança passei por uma série de testes que podem ser considerados um rito de passagem” (PICCOLO, 2003, p.62), como no dia em que:

Estava sentada no chão da sala da casa de Luciana. Empolgada, ela me mostrava o “vestidinho de cigana”, que havia mandado fazer para Dandara, no estilo “mãe e filha”, ou seja, mesmo modelo e tecido, apenas tamanhos diferentes. A menina se recusava a colocá-lo, o que a estava deixando frustrada e desanimada. Após insistir mais uma vez e desistir logo em seguida, começou a dizer: “Ah, mas também eu não posso ficar culpando a Dandara por não querer usar vestido de cigana, e olha que ela é pequena, nem sabe ainda como é quando nós sai na rua, como as pessoa fica olhando de rabo de olho pra nós, principalmente nas loja”. Estavam por perto, além de mim: Dona Lena, sua sogra, Maria e Laísa, suas cunhadas e Silvana, uma sobrinha dos seus sogros que os visitava. Em seguida, Luciana se virou para mim e disse: “Quero é ver a Kátia vestida de cigana, tem coragem Kátia, de se vestir de cigana?” No momento da pergunta fiquei feliz, tinha muita vontade de “me vestir de cigana”, colocar o vestido, os anéis, as pulseiras e tudo mais. Respondi que sim, sem titubear. Então ela se virou e disse: “Mas é se vestir de cigana e ir lá na rua, na loja comprar um pano”. Nesse momento, um tremor interno, que eu tentava disfarçar, tomou conta de mim por completo. Minha respiração mais profunda e lenta deve ter indicado minha surpresa. Meio trêmula, com medo do que me esperava, respondi novamente que sim, porém desta vez, não tão firme. Mas afirmei que me vestiria e iria até a loja! Todas riram. Bastante. Depois Luciana completou: “É brincadeira, Kátia, precisava ver sua cara quando falei pra você ir na rua!”. E riram mais e mais. De algum modo, não sei bem como, mesmo notando meu desconcerto, tinham “avaliado”

---

<sup>1</sup> Os nômades viajam regularmente, os seminômades (ou semisedentários) viajam somente durante parte do ano e ficam em acampamentos fixos ou em casas e apartamentos durante o resto do tempo; os sedentários deixaram de viajar por completo ou viajam dificilmente, mas nem por isso deixaram de ser ciganos. (MOONEN, 2013, p. 17).

positivamente meu comportamento. Mais tarde escutei Dona Lena contando para Raul: “Kátia falou que se tiver que se vestir de cigana e ir lá na rua, ela vai.” (Fragmento do caderno de campo).

Em um primeiro momento, desejei que me pedissem para colocar o vestido, pois como sempre tivera vontade, ficaria satisfeita e realizada em fazê-lo. Mas, ir até a loja trouxe-me uma certa insegurança, pois sabia o que enfrentaria: os olhares, o preconceito (a possibilidade de rejeição e julgamento do meu caráter baseado na vestimenta) - me assustou. Mais tarde, passados os sentimentos iniciais, recordei-me dos dizeres de Piccolo (2003, p.64), quando afirma que “testes” desse tipo, mostram “[...] como o processo da pesquisa é uma via de mão dupla. Os sentimentos, as ansiedades, pré-noções, aflições e conquistas que acontecem de um lado também acontecem do outro”. Visto desse modo, era preciso me decifrar para que a confiança se tornasse possível e os elos fossem conectados. No início, quando iam me apresentar a algum membro do grupo ou visitante, diziam: “Essa aqui é a gajé que estuda as coisas da escola dos menino!”. Com o passar do tempo, a apresentação foi se modificando: “Essa é a Kátia, amiga nossa!”. Paralelamente à evolução da minha representação pelo grupo, ocorreu o fortalecimento da confiança mútua e a conseqüente possibilidade de conversas mais íntimas, menos formais. Com isso, novas confidências, compartilhamento de sentimentos, entre eles, os dos ciganos adultos, principalmente das mulheres, sobre o desejo de voltar/começar a estudar.

Assim, delineou-se este estudo, pautado no interesse de mais entendimento sobre essa aspiração, para maiores contribuições com o povo cigano por meio de reflexões sobre caminhos que possam aprimorar a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, que contemplem as especificidades ciganas. Com esse propósito, dediquei-me a intensificar a pesquisa sobre o tema, desta vez, com foco nos adultos e sua relação com a escola/educação escolar, na busca por compreender o significado de escola para eles, se desejam estudar e/ou continuar os estudos e qual tipo de educação escolar almejam.

Devido ao reduzido conhecimento que a sociedade majoritária possui acerca dos ciganos, considerei necessária uma breve incursão ao passado histórico desse povo, na busca por melhor situar as escolhas feitas ao longo desta pesquisa, bem como os atravessamentos que compõem o tradicional afastamento cigano da escola. Com esse intuito, tornou-se prioritário revisitar partes da diáspora cigana, da

história de sua dispersão pelo mundo, para, numa perspectiva mais ampla, no desenrolar deste estudo, contá-la “direito”, como solicitou-me o cigano João, ao alertar-me, enquanto escutava atentamente o relato dos objetivos desta pesquisa: “Estou ouvindo você aí falando sobre os ciganos, quero saber se você tá contando minha história direito aí, porque eu já passei muita fome em cima de lombo de cavalo, andando a noite inteira sem pouso para tomar banho e dormir, sendo expulso e chutado pelos gadjés<sup>2</sup>.” Contar direito no sentido aqui almejado não tem como pretensão situar a palavra como antagônica ao termo “errado”, mas sim como desejo de novas buscas, reposicionamentos, outras formas de travessia. Buscar outros modos de contar a mesma história, ou quem sabe, outras versões para os fatos.

Em “Ciganos e cultura: entre lemas e dilemas”, apresento considerações acerca de alguns temas ciganos e suas correlações com os dilemas enfrentados em sua jornada de persistência enquanto grupo étnico, principalmente no que tange às mudanças no padrão de vida nômade - fato que influi diretamente na relação com a escola. Para melhor situar essa condição, discorro sobre o conceito de cultura a partir da perspectiva antropológica. Em seguida, faço uma reflexão sobre os diferentes modos que a educação assume nos diversos cenários sociais, podendo funcionar, ser organizada e concebida das mais distintas formas, de acordo com as demandas e valores dos múltiplos grupos que a criam e recriam. Para tanto, além de reflexões sobre a concepção predominante de educação – ou educações, como nos sugere Brandão (2003) – abordo brevemente a visão de escolarização que alguns grupos ciganos possuem, através da revisão de alguns estudos que abordaram tais questões.

Na seção “Por entre fronteiras: os caminhos do estudo de campo”, enfoco os rumos metodológicos percorridos durante a construção desta pesquisa, os desafios e as mudanças que foram necessárias durante sua elaboração. Ao versar sobre a pesquisa do tipo etnográfico, abordo os anseios que transpassam a imersão do pesquisador – que, aprendiz de si mesmo e do mundo, transita nas fronteiras internas e externas, construindo e reconstruindo-se junto ao trabalho ao qual se propõe. Concentro a atenção em alguns eventos que atravessaram esse desenvolvimento, científico e pessoal, repleto de significados, que foram

---

<sup>2</sup> Gadje é a categoria do “não cigano” (FERRARI, 2010). Os ciganos do Espírito Santo usam variações como: “garron” para homens não ciganos e “garrin” para mulheres não ciganas.

entrelaçando as vivências aos respaldos teóricos, formando novas teias, tecidas e sentidas na pesquisa de campo.

Na sequência, coloco em perspectiva o cenário que caracteriza a vida cigana no estado do Espírito Santo, com ênfase nos ciganos do Acampamento Sol, localizado no município de Fundão/ES. Apresento a família do Senhor Valdir, cigano idoso, que vivenciou o nomadismo durante grande parte da sua vida e, no ano de 2017, se tornou sedentário, fixando residência devido à conjuntura atual. A partir da sua visão de mundo e posição como líder do grupo em questão, reflito acerca de mudanças nos costumes, na organização social e no modo de vida. Discuto sobre algumas escolhas e ressignificações de símbolos que os caracterizam enquanto grupo étnico e as implicações dessas transformações na relação com a escola.

Ao apresentar os dados da pesquisa de campo, proponho-me a correlacioná-los com as observações realizadas acerca das manutenções e flexibilizações que os membros do grupo selecionam para as demarcações individuais e sociais das áreas fronteiriças. O foco está sobre as implicações dessas escolhas na relação com a escola a partir dos significados que os ciganos adultos do Acampamento Sol atribuem à escolarização. Dando continuidade, analiso esses dados a partir de uma discussão sobre algumas mudanças na organização do grupo, entre elas: a construção das casas de alvenaria e as consequências diretas da fixação, como a possibilidade de frequentar regularmente a escola; a gradual substituição do exercício profissional informal, pautado na premissa de liberdade da vida cigana, por inserções formais no mundo do trabalho; o casamento entre ciganos e não ciganos e as mudanças observadas nos acordos nupciais tradicionais (estabelecidos desde o nascimento/infância entre os pais ciganos), entre outras, e seus principais desmembramentos.

Na seção “O que a escola significa para os ciganos adultos do Acampamento Sol”, apresento os significados pelos quais definem a escola. Explicito as nuances desse processo, o modo pelo qual os ciganos estão lidando com as demandas advindas do contexto de vida moderno e os problemas que estes lhes colocam, enquanto pertencentes a um grupo étnico minoritário. Nesse panorama, apresento o contraste simbólico entre a leveza e flexibilidade dos tecidos que antes constituíam a delimitação das barracas (tanto a divisão das partes internas quanto o dentro e o fora), com o aparente enrijecimento e dureza das paredes construídas nas atuais

residências. Símbolos que ajudam a compreender as negociações em jogo, elaboradas de acordo com o desejo de manutenção ou flexibilização das categorias que os definem como ciganos, através de autoatribuições que lhes permitem caracterizar sua identidade, performativa e mutável, ou seja, suas escolhas explicitam seu pertencimento ao grupo étnico cigano mas evidenciam as mudanças em curso, entre elas, além da construção de casas de alvenaria o desejo de ida dos adultos para a escola: o que não faz, em suas visões, com que “deixem de ser ciganos”. No subitem “A escola: entre a construção das paredes e a re(elaboração) dos significados”, o olhar se volta para a forma pela qual os ciganos, hábeis negociantes, estão incorporando a instituição escolar à sua organização social, criando limites que os distinguem de outros grupos e brechas para as travessias, para o fluxo que pretendem em prol de suas demandas, fabricando identidades para negociar o dentro e o fora.

Na última seção, “Tudo é questão de despertar a sua alma”, apresento a conclusão da pesquisa, através de uma revisão das mudanças apresentadas e dos significados elaborados e/ou ressignificados pelo grupo. Dou ênfase às (re) significações feitas por eles sobre a escola e suscito algumas problematizações sobre as possibilidades educacionais que lhes serão ofertadas. Embora a escola seja um espaço caracterizado pela diversidade, comumente as formas e modos de transmissão dos conhecimentos que nela circulam são baseados em padrões homogeneizantes, que por vezes, em vez de desenvolverem níveis mais elevados de igualdade de oportunidades educacionais acabam por gerar processos excludentes e segregativos. Como considerações finais, após problematizar tais questões, afirmo a crença em uma escola que caminha, que é capaz de criar e recriar-se constantemente.



## 2 CIGANOS E CULTURA: ENTRE LEMAS E DILEMAS

*Quando os ciganos saltimbancos voltaram, agora com a sua feira ambulante transformada num gigantesco estabelecimento de jogos de sorte e azar, foram recebidos com alvoroço, porque se pensou que José Arcadio regressava com eles. Mas José Arcadio não voltou, e nem trouxeram o homem-víbora que, conforme pensava Úrsula, era o único que podia dar informações de seu filho; de modo que não se permitiu aos ciganos que se instalassem no povoado nem que voltassem a pisá-lo no futuro, porque os consideraram como mensageiros da concupiscência e da perversão. José Arcadio Buendía, entretanto, foi explícito no sentido de que a antiga tribo de Melquíades, que tanto contribuíra para o engrandecimento da aldeia, com milenária sabedoria e as suas fabulosas invenções, encontraria sempre as portas abertas. Mas a tribo de Melquíades, segundo o que contaram os saltimbancos, tinha sido varrida da face da terra por haver ultrapassado os limites do conhecimento humano. (Cem anos de solidão, Gabriel Garcia Márquez)*

Encontrar ou não “as portas abertas” sempre foi uma incógnita na vida nômade cigana. O trecho da obra do escritor Gabriel García Márquez retrata um pouco dos sentimentos contraditórios que esse povo desperta: fascínio e aversão, curiosidade e medo, sedução e repulsão. No povoado da pequena e fictícia Macondo, ninguém saía, ninguém chegava, a não ser os ciganos. iam e voltavam, traziam novidades, alvoroço à rotina pacata do povoado - aos olhos dos moradores, uma prática nociva, pois ultrapassava os limites do que entendiam como “permitido” acerca do conhecimento humano. Para aqueles que não saíam da cidade, bastava-lhes o que já sabiam. Na obra, o cigano Melquíades é descrito como um homem sábio, que conhecia as coisas do mundo e ao longo da história se torna grande amigo de um dos personagens principais, o coronel Aureliano Buendía, condição que destoa da maioria das citações sobre ciganos em obras literárias. O excerto ilustra um pouco do que o movimento cigano pelo mundo, o ir e vir, desperta na maioria não cigana: um misto de atração e curiosidade diante do desconhecido; o enigma desse povo sempre em fluxo questiona o habitual, o estabelecido, os valores que orientam as existências, provocando inquietações e incômodos por onde passa.



## 2.1 Ciganos: estigmas e possibilidades de ressignificação

Em uma sociedade que estabelece termos para categorizar as pessoas por meio da definição de atributos, os ciganos são aqueles que não preenchem várias exigências definidas pela maioria como padrões normativos. Inabilitados para a aceitação social plena, são estigmatizados, discriminados e marginalizados. De acordo com Fazito (2006), desde os primeiros contatos que os ciganos tiveram com o Ocidente, as representações que os não ciganos constroem sobre esse povo baseiam-se em estereótipos negativos, pautados em memórias e impressões cristalizadas em uma consciência coletiva que os nomeia como selvagens, hereges, imorais, dado que:

[...] a imagem do “cigano” é o espelho em negativo da sociedade ocidental, sedentária e moderna, que inscreve seus diacríticos no corpo do indivíduo (e seu grupo) e, portanto, nomeia à força da opressão física e simbólica, o espaço marginal destinado àqueles que perderam a luta antes mesmo de terem reconhecido sua posição no jogo. (FAZITO, 2006, p.692).

Nomeados como forasteiros e estrangeiros<sup>3</sup>, historicamente designados como não pertencentes, o lugar que lhes é imposto na sociedade majoritária, não cigana, é a margem. Marginalizados, suas relações sociais com outros grupos<sup>4</sup>, com os quais interagem, são frequentemente permeadas por processos discriminatórios e segregativos. A descrição da “tribo” de Melquíades ilustra as polarizações em relação à cultura cigana. As considerações dos não ciganos sobre esse grupo étnico oscilam de um extremo – de encantos e fascínios – a outro – de repúdio e condenação –, o que até nos dias atuais implica a permissão, ou não, por parte da sociedade<sup>5</sup> majoritária, para que os ciganos ocupem as cidades, diferentemente do

<sup>3</sup> Importante destacar que, no estado do Espírito Santo, muitos ciganos com os quais tive a oportunidade de conversar se referiam aos não ciganos como “brasileiros”. Embora nascidos no Brasil, não se autoatribuem tal denominação; se declaram “nação cigana”. Em várias ocasiões, um diálogo parecido com este aconteceu: “Ah Kátia, é porque você é brasileira”, e quando eu questionava: “E você, também não é?”, respondiam: “Eu não, eu sou cigano!”, ou “Mas eu sou cigano!”. Na primeira resposta, aparece uma negação à identidade brasileira e, na segunda, um reconhecimento, dado que são nascidos no Brasil, porém ressignificado.

<sup>4</sup> Sobre essa temática, temos informações sobre grupos ciganos da região Sudeste brasileira que apresentam outros modos de interação: relacionamentos cordiais e vínculos de amizade estabelecidos com moradores não ciganos já são uma constante para aqueles que fixaram residência há mais tempo, tanto no estado do Espírito Santo quanto em outros, como Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, conforme relatos anotados em caderno de campo, durante eventos, como casamentos e aniversários nos quais representantes ciganos desses lugares estavam presentes.

<sup>5</sup> Conceito amplo utilizado pelos antropólogos para representar o sistema social englobante dentro do qual, grupos e unidades concretas menores podem ser analisados (BARTH, 2011). Na visão do autor, altamente abstrato, visto que deixa intactas as características empíricas de grupos étnicos e suas fronteiras, bem como as importantes questões que são levantadas por tais investigações

circo – outra comunidade nômade –, que, ao chegar em uma cidade nova, todos recebem com alegria e festa. Para o circo, “[...] a prefeitura logo arranja um lugar pra montar tudo, com os ciganos não funciona bem assim! É abaixo-assinado de tudo quanto é lado, para mandar pra bem longe logo!” (Daniel, cigano, 28 anos). É comum serem estigmatizados e excluídos devido às suas especificidades culturais. A itinerância fez dos ciganos um povo conhecido pela característica de transitar pelo mundo “sem rumo certo”, aspecto que gerou, evidentemente, muito mais desavenças do que admiração. Viajantes peculiares, singulares, atípicos, suas grandes migrações são descritas como uma “forte vontade de sair pelo mundo, viajando sem destino” (Sr. Valdir<sup>6</sup>). Ainda que os registros históricos, pautados em fontes<sup>7</sup> que permitiram aos historiadores a reconstituição do progressivo andejar cigano pelo mundo, indiquem que foram as perseguições que desencadearam o nomadismo, eles declaram a liberdade como um lema; o caminhar, uma escolha e, conseqüentemente, as andanças como um desejo.

Considerando-se que a sociedade majoritária detém o poder simbólico de nomeação das minorias, a ressignificação dos termos por parte dos grupos étnicos é uma possibilidade, pois coloca-os na condição de não cúmplices das designações impostas, uma vez que o poder simbólico “[...] é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 10). Reconhecido esse poder, por parte de quem o recebe ou o executa, surge a condição da sua não legitimação, através da apropriação e ressignificação. Entende-se, assim, que o poder simbólico confere sentido ao mundo, uma vez que é um poder de construção da realidade (BOURDIEU, 1989). Em vista disso, esse poder só se realiza se for reconhecido, cabendo aos agentes envolvidos legitimá-lo, exercendo-o, no caso da maioria não cigana em relação aos ciganos, ou negá-lo, no caso da minoria étnica cigana no que concerne à sociedade majoritária.

Costa (2003) recorre aos pressupostos de Howard Becker para explicar a condição de *outsider* de determinados sujeitos: “Howard Becker destaca que o *outsider* não se caracteriza apenas por apresentar um comportamento desviante, mas é aquele que assim é chamado e reconhecido como tal. Logo, *outsider* é um

---

<sup>6</sup> Cigano do Acampamento Sol, será apresentado mais adiante.

<sup>7</sup> Como relatos de guerra, notas fortuitas de viajantes ou registros artísticos de pintores e ilustradores (MELO, 2005).

rótulo, e sua eficácia depende da capacidade do grupo que rotula, e não apenas da conduta do rotulado”. (COSTA, 2003, p.152).

Nesses termos, a dominação ocorre quando a maioria detém o poder de nomear e o estigmatizado/rotulado é, assim, aquele sobre quem a “[...] atribuição desse rótulo foi bem-sucedida; [pois] o comportamento desviante é o comportamento que as pessoas rotulam como desviante” (COSTA, 2003, p. 152). Nessa perspectiva, os ciganos podem, como o fazem muitas vezes, se autoatribuírem rótulos, como o de “homens livres”, por exemplo, para reelaborarem uma nomeação preconceituosa e se autodeclararem não submissos, atribuindo às viagens o significado de escolha, por conseguinte, de liberdade e não de imposição e expulsão. Resignificam assim o dilema do nomadismo/expulsão ao transformá-lo em emblema: “Ser cigano significa ser livre!”, embora, historicamente, sua caminhada mundo afora apresente poucos traços de autonomia, muitos indícios de castigos, degredos, perseguições e repulsa ao seu modo de ser e viver.

Nesse contexto é que se compreende que a apropriação ou não do estereótipo pelo grupo perpassa as situações nas quais necessitam definir a forma de relação social com outros grupos, ora de aproximação, identificação ou legitimação, ora de afastamento ou distanciamento em relação à sociedade majoritária. No jogo de forças simbólicas, aos dominados restam as seguintes escolhas, de acordo com Bourdieu (1989): a *aceitação* (resignada ou provocante, submissa ou revoltada) ou a *assimilação*, através de atitudes que levem ao desaparecimento de todos os sinais que remetam ao estigma (no estilo de vida, no vestuário, na pronúncia). Conforme destaca Bourdieu (idem, p.116), o ato de categorização exerce poder por si “quando consegue fazer-se reconhecer ou quando é exercido por uma autoridade reconhecida”.

Goffman (1963) também aborda os meios que a sociedade usa para categorizar as pessoas, definindo um total de atributos considerados comuns e naturais para cada categoria. Tais concepções são transformadas em expectativas normativas. Assim, em cada ambiente social, espera-se encontrar tal tipo de pessoa; há uma previsão das possibilidades. De acordo com o autor, diante de um estranho, são primeiramente suas distinções visuais que fornecem os indicativos da categoria na qual ele pode ser situado, conforme as características que apresente. Na Grécia antiga, por exemplo, criminosos, escravos e traidores

eram marcados com cortes ou queimaduras no corpo, indicando que deveriam ser evitados.

O estigma, que repetidamente ilustra a condição cigana em vários textos e relatos sobre esse povo, tem um paralelo com as marcas feitas nos escravos e no gado. Em outros tempos, os “senhores” usavam o ferrete, um tipo de ferro em brasa para marcá-los. O resultado dessa marcação era o estigma ou o labéu, que, no dicionário, está descrito como “mancha na reputação”. No caso dos escravos, tinha o intuito de humilhá-los, puni-los e também, assim como nos animais, indicar a posse, a propriedade.

Ao longo dos tempos, vários termos foram cunhados, de acordo com as particularidades sócio-históricas. Assim, surgiram vocábulos como: bastardos, retardados, aleijados, entre outros, sempre com a finalidade de marcar aqueles considerados inferiores, avaliados, via estereótipo, como diferentes ou iguais ao padrão estabelecido. Disso decorrem imputações. Quem não preenche os padrões impostos pela sociedade majoritária não é aceito na relação social cotidiana, é afastado, estigmatizado. Quando estamos diante de um estranho, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente, distinto daqueles que se encontram numa categoria na qual ele pudesse ser incluído. Assim, em vez de considerá-lo como criatura comum e total o reduzimos “[...] a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande.” (GOFFMAN, 1963, p. 6).

Tais evidências podem ser quaisquer características que indiquem distinção, que informem uma diferença. Se para os gregos o estigma referia-se a um sinal corporal que indicava algo extraordinário ou que depreciava a pessoa, Goffman distingue três tipos de estigmas: as abominações do corpo, as chamadas “culpas de caráter individual” e os estigmas tribais:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1963, p. 7).

O estigma se constitui em um traço que se sobrepõe a outros atributos do indivíduo, definindo um lugar social para ele e formas de relação específicas. A partir de padrões de normalidade estabelecidos socialmente, surgem as atitudes discriminatórias e as ideologias para explicar a inferioridade dos estigmatizados. Desse modo de relação resultam as animosidades, já que os atributos cumprem a função de manter os estigmatizados na condição de inferiores, construindo-se assim a ideia de superioridade daqueles que não possuem as características consideradas depreciativas.

Goffman (1963) ressalta que, frente ao estigma, a pessoa estigmatizada pode tomar duas posturas distintas: ou ela assume que a categorização imputada a ela é conhecida pelos outros – colocando-se, assim, na posição de desacreditada – ou assume que sua condição não é percebida nem conhecida – colocando-se na posição de desacreditável. Distinguir tais condições é importante, embora seja provável que um indivíduo estigmatizado tenha experimentado ambas as situações.

O descrédito ocasionado pela estigmatização talvez seja uma das consequências mais danosas para o povo cigano. Contudo, para Bourdieu (1989), há a possibilidade de ressignificação dos estigmas, em razão das representações mentais<sup>8</sup> que possibilitam. Uma alternativa contra a dominação simbólica e os efeitos de intimidação que ela exerce é a *revolução simbólica*, que pode levar à transformação de estigmas em emblemas, evidenciando, assim, certo poder dos grupos estigmatizados em relação à constituição de sua própria identidade. Para o autor, essa revolução simbólica tem como finalidade:

[...] não como se diz, a conquista ou reconquista de uma identidade, mas a reapropriação colectiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se reconhecer. O estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma, constituído assim em emblema. (BOURDIEU, 1989, p. 125).

Com efeito, o que está em jogo nas classificações, ou ainda, nas tensões e disputas no que diz respeito à identidade étnica, é, em grande parte, o poder de

---

<sup>8</sup> Actos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos e de representações objetivas em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc) ou em actos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que tem em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores. (BOURDIEU, 1989, p. 112).

construir/delimitar significados a respeito do mundo, dos diferentes grupos sociais e das relações entre eles. Um grupo estigmatizado consegue transformar um estigma em emblema quando sua ação contra-hegemônica em relação ao estigma produz consensos especialmente no que se refere à identidade e à unidade do grupo (BOURDIEU, 1989).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender a maneira pela qual os ciganos descrevem suas idas e vindas pelo mundo através da palavra “liberdade”, conferindo ressignificações para a “expulsão” e para os estigmas que lhes são atribuídos.

Mas quem são os ciganos? Constantemente nos deparamos com indagações como: “De onde veio esse povo?”, “Ainda existe cigano verdadeiro: cigano, cigano mesmo, que mora em barraca, fica sem trabalhar o dia todo?”, “Esses daí que a gente vê, de roupa normal, trabalhando na lavoura, de garçom, de manicure, que se dizem ciganos, são ciganos mesmo?” Essas, entre outras, são dúvidas que emergem do conflito gerado pelas imagens estereotipadas predominantes, como das mulheres de saias longas e muitas pulseiras, em praça pública, insistindo em ler a mão dos transeuntes, ou a de homens com muitos cordões e anéis de ouro, persuadindo em uma venda ou troca de algum produto de procedência duvidosa. De modo geral, é nessas referências que os não ciganos baseiam suas representações acerca dos ciganos, o que faz com que outras possibilidades, situadas fora destas, sejam desqualificadas ou questionadas quanto à sua veracidade. Todas as pessoas estão submetidas ao jogo das classificações, construídas a partir de comparações, ideias, situações, em constantes tentativas de controle da imagem que o outro faz de nós. (COSTA, 2003).

O imaginário coletivo da sociedade majoritária possui informações limitadas sobre essa minoria étnica, classificando seus membros a partir de categorias restritas, o que gera dúvidas, questionamentos, e conclusões advindas do senso comum. Essas imagens são oriundas de poucos contatos e visões reducionistas, geralmente formuladas a partir do trabalho informal que exercem – a quiromancia, isto é, a leitura de mãos realizada pelas mulheres; a cartomancia, leitura através das cartas, ou pelos negócios realizados pelos homens, a barganha/venda de produtos, como peças de ouro (relógios, cordões, pulseiras, anéis), roupas de cama, mesa ou banho, entre outros. Comumente, são conhecidos também pelas viagens rotineiras,

pela vida nômade e pelas *imagens anticiganas*, entre elas, as três mais nocivas: a do cigano ladrão, trambiqueiro e vagabundo. (MOONEN, 1944, 2012, 2013).

Assim, refletir sobre os ciganos e sua pluralidade requer alargar a compreensão e compreender o dinamismo, a versatilidade e o modo de ser e viver desse povo. Para isso, compreendamos um pouco de sua trajetória histórica.

A origem e dispersão dos ciganos pelo mundo provoca muitas controvérsias entre os estudiosos. De acordo com Moonen (1944), entre os documentos mais antigos que fazem menção a eles está o do patriarca de Constantinopla, no século XIII, advertindo os membros do clero contra “adivinhos que ensinavam coisas diabólicas”. Segundo consta, foi somente no século XVIII que a temática cigana começou a ser discutida com mais seriedade, quando os linguistas concluíram, em 1753, que os ciganos deviam ser originários da Índia, pois, ainda que por acaso:

[...] numa universidade holandesa, um estudante húngaro descobriu semelhanças entre a língua cigana do seu país e a língua falada por colegas indianos. Constatou-se assim um evidente parentesco entre as línguas ciganas e o sânscrito. A teoria da origem indiana das línguas ciganas seria divulgada somente anos depois na Alemanha, por Christian Büttner em 1771, por Johann Rüdiger em 1782, e por Heinrich Grellmann em 1783. (MOONEN, 2013, p. 10).

De acordo com Moonen (2013), Heinrich Grellmann criticou as teorias até então existentes, principalmente as de origem egípcia. Também analisou, posteriormente, mais de 400 palavras ciganas e concluiu que, a cada 30, 13 eram de origem hindi, uma derivação do sânscrito. Ainda que reconhecesse falhas em suas análises, acreditou que a origem indiana tinha sido suficientemente comprovada, utilizando-se também de citações de outros cientistas que haviam chegado às mesmas conclusões. Segundo Moonen (2013), muitos linguistas não duvidaram dos dados comprobatórios e acrescentaram novas informações às já obtidas, porém questionaram a época ou épocas, e em que parte, ou partes, da Índia tais línguas eram faladas.

Entretanto, esses postulados, tidos por muitos como prova da origem cigana, não foram aceitos unanimemente. Moonen (2013) recorda-se das críticas tecidas por Angus Fraser, quando este destaca que a linguística histórica não poderia determinar a origem real e étnica dos indivíduos que falavam Romani, pois as semelhanças linguísticas poderiam também significar que os ciganos viveram na Índia, sem serem e nunca terem sido indianos, podendo, ainda, ter aprendido o hindi



em contato com indianos ou não indianos que o falavam, inclusive fora da Índia. Assim, “[...] a origem dos ciganos sempre foi um verdadeiro mistério, e por isso existem, ainda hoje, as mais diversas lendas e fantasias” (MOONEN, 2013, p.10), de modo que a descrição de sua origem é tarefa árdua e ainda não concluída.

Mas, ao versarem sobre a história dos ciganos, os pesquisadores apontam algo em comum: a exclusão e o preconceito permeando a trajetória cigana pelo mundo, condicionando o repúdio e a expulsão. Ao longo do tempo, a palavra “cigano” foi ganhando significados pejorativos, limitando o termo a um estigma, como indica Pereira, ao descrever algumas referências sobre eles nos países europeus entre os séculos XVI e XIX:

Após algum tempo, a sorte dos ciganos começou a se modificar. De início, por estarem de passagem, eram tidos por “maravilhosos”. Porém, num convívio mais duradouro, passaram a ser tidos como “perigosos”, “inúteis”, “antissociais”, “inimigos do gênero humano”, “estrangeiros”, “inquietantes”, “vagabundos”, “feiticeiros”, só para citar algumas referências que lhes eram dedicadas nos documentos. (PEREIRA, 1985, p. 20).

Na Hungria e na Transilvânia, segundo Pereira (idem), as populações locais tinham ódio deles e os definiam como: antropófagos, ladrões de crianças e violadores de todas as leis, o que serviu como pretexto para escravizá-los! Na Boêmia, tinham as orelhas cortadas só por serem ciganos. Tais passagens, selecionadas entre inúmeras outras, ilustram a arqueologia conceitual do termo cigano, que deu contorno ao estereótipo da palavra, “[...] num campo social onde o poder de nomear e atribuir sentido é legitimado por discursos e práticas sociais elaborados de diferentes maneiras no curso da história dos contatos interétnicos”. (FAZITO, 2006, p. 3).

No que tange aos ciganos que habitam o Brasil, chegaram em 1574, degredados de Portugal, sendo a família Torres a primeira delas: João, sua mulher, seus filhos e uma pena de degredo.

Pereira (1985) destaca trechos de um alvará português que fora redigido com o intuito de controle dos ciganos. Constava no documento que estes tinham costumes prejudiciais, pois viviam à disposição de suas vontades, infringindo as leis, causando intoleráveis incômodos aos moradores. Para que se tivesse sossego público, era necessário corrigi-los. Para tanto, deveriam tomar a vida civil, uma vez



que se tratava de gente “inútil” e “mal-educada”, ou seja, já entraram no Brasil sob um julgamento negativo cristalizado.

A própria palavra “cigano” tem carregado um legado histórico denso e pesado, o que fez, e por vezes ainda faz, com que muitos não revelem suas origens em algumas ocasiões, como quando prestam algum concurso público, concorrem a alguma vaga de emprego formal ou até mesmo no exercício profissional, já que o estigma histórico sobre o “ser cigano” exacerba o preconceito<sup>9</sup> e a exclusão; de antemão. O termo traz uma “mancha na reputação”, quase um selo, um atestado de “caráter duvidoso”, com uma força discriminatória que desafia o tempo, que permite poucas rupturas e desconstruções. Historicamente, os ciganos têm resistido às marcações a “ferro e fogo”, seguindo desafiados e desafiando, mas as marcas que os acompanham ainda expõem outras feridas e geram muitas adversidades. Além do incômodo causado pelo seu modo de vida, são “avaliados” e rotulados a partir das roupas coloridas que vestem, dos acessórios que usam, dos tecidos coloridos que escolhem para enfeitar suas barracas, ou seja, pelos sinais diacríticos<sup>10</sup> que elegem para demarcar sua identidade e conseqüentemente seu pertencimento ao grupo. São esses sinais, entre outros, que caracterizam a identidade cigana, mas que, na mesma proporção em que os distinguem e diferenciam, também os afastam em muitas ocasiões.

Tidos como não-producentes, uma vez que a engrenagem do modo de produção capitalista tem dificuldades em cooptá-los e assujeitá-los, são excluídos e rejeitados, o que salienta o preconceito que o “ser livre”, nesse caso, denota. Assim, fatores como a forma diferenciada de inserção no mundo do trabalho, as comemorações rotineiras e o ócio, entre outros, são interpretados pelos não ciganos como desvios. Desviantes, são considerados não pertencentes, seus costumes e hábitos recusados e marginalizados pela maioria não cigana, seu modo de viver e estar no mundo não legitimado. Rótulos foram construídos e perpetuados, e o afastamento entre ciganos e não ciganos tem sido a consequência mais visível dessa condição, fato que muito contribuiu para que tivessem pouco contato com as instituições não ciganas, entre elas, a escola.

---

<sup>9</sup> Neste texto adotamos a leitura do termo como “conceito antecipado” (ZALUAR, 1985; COSTA, 2003).

<sup>10</sup> Para Barth (1960, 2011), os sinais diacríticos ou signos manifestos são traços que as pessoas escolhem e exibem para demonstrarem sua identidade, tais como o vestuário, a língua, a moradia ou o estilo geral de vida.

É nesse panorama, de um processo conflitante, contraditório e dinâmico, que a relação dos adultos com a instituição escolar vem se delineando e modificando, na medida em que transformam importantes elementos culturais e persistem enquanto minoria étnica em uma sociedade adversa e relutante à sua cultura. Assim, “ser cigano”, pertencer a um grupo minoritário fortemente marcado pela discriminação, envolve tensões, conflitos e a necessidade constante de afirmação da identidade, que, mesmo entre os próprios ciganos, gera divergências e segregações. Definir quem é o “cigano verdadeiro”, autêntico, é um dos vieses que perpassa as inúmeras causas ciganas. Se para os não ciganos o “cigano de verdade” não existe mais porque não anda a cavalo pelas estradas e não mora mais em barracas montadas nas beiras das estradas, entre eles próprios as questões definidoras são distintas. De acordo com o linguista Dantas de Melo, pesquisador de línguas ciganas e ecolinguista, os ciganos reconhecem divisões tribais entre eles baseando-se na origem territorial e especialização ocupacional, acentuando esses aspectos através das diferenças dialetais e culturais:

Alguns ciganólogos traçaram 3 grupos tribais principais: (1) os *Kalderash* (ferreiros que vieram dos Balcãs e, em seguida, da Europa Central; são os mais numerosos); (2) os *Gitanos* (Gitans franceses, a maioria na Península Ibérica, Norte da África e Sul da França; fortes nas artes do divertimento); (3) os *Manush* (*Manouches franceses*, também conhecidos como Sinti, a maioria na França Alsácia e Alemanha; com frequência são showmen viajantes e povo de circo). Cada uma dessas divisões principais era, além disso, dividida em dois ou mais subgrupos. (MELO, 2005, p. 19).

Moonen (2013), ao discorrer sobre a diversidade entre os ciganos, afirma que *cigano* é um termo genérico, inventado na Europa, no século XV. Ressalta que os próprios integrantes desse grupo étnico usam diferentes autodenominações, mas destaca os três grandes grupos mais aceitos atualmente por ciganos e ciganólogos não ciganos:

1. Os **Rom**, ou Roma, que falam a língua *romani*; são divididos em vários sub-grupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara e são predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século 19 migraram também para outros países europeus e para as Américas. 2. Os **Sinti**, que falam a língua *sintó*, são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch. 3. Os **Calon** ou Kalé, que falam a língua *caló*, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul. (MOONEN, 2013, p. 12, grifos do autor).

Em sua visão, tal diversidade de denominações ocasiona dificuldades como: a definição da identidade étnica, a fragmentação da etnia (refletindo na pouca coesão para luta coletiva por melhoras nas políticas públicas) e a própria comunicação internacional entre os ciganos. Em um evento em que estive presente, tal conflito se explicitou na fala de um deles:

Num evento, sobre os povos tradicionais, realizado em 19 de setembro de 2014, no município de Vitória/ES, a representante dos ciganos, se autointitula “princesa cigana no Brasil”. Afirma que sua mãe era a rainha cigana no Brasil e sua bisavó, a primeira Kalderash que veio para terras brasileiras. Seu vestido, suntuoso, exibe sua riqueza, seu status de princesa. Muitas pedras, muito brilho, muito ouro e adereços. Advogada, a primeira mulher cigana a ter diploma universitário no Brasil, viaja o país defendendo seu povo, como afirma. Na plateia, algumas ciganas Calon de São Paulo, três do Rio de Janeiro e uma do Espírito Santo, filha de um cigano, aqui reconhecido pelos demais, como seu líder. Sentada ao lado delas eu escutava a conversa, que girava em torno da roupa usada pela cigana kalderash. O contraste entre os tecidos e qualidade dos acessórios usados pelas ciganas calon e a “princesa Kalderash” era notório, ainda que as primeiras tivessem colocado suas melhores roupas para o evento. No fim, uma delas se aproxima de mim e diz: “Kátia, você que já pegou intimidade com ela tem como ver com ela se nós pode tirar modelo do vestido dela?”. Sandro, o esposo que estava logo atrás, retruca: “Vão pedir nada pra ela não, essa daí se diz cigana, mas é cigana tacheira<sup>11</sup>, tá nem aí pra nós cigano estradeiro!<sup>12</sup> De cigano pobre ela qué é distância, tá aqui falando ‘meu povo’; meu povo que ela fala é os cigano carioca! Vai vê se disso aí vai sair alguma coisa que presta pra nós, mas num vai mesmo.” (caderno de campo, 20 de setembro de 2014).

Entende-se, a partir do episódio narrado e de outros presenciados, que a divisão tem implicações discriminatórias entre eles próprios, considerando-se que apresentam também desigualdades econômicas e sociais. Para os ciganos capixabas, o fato de a representante cigana pertencer a outro clã era uma indicação de que nada mudaria “para os ciganos estradeiros”, ou seja, em suas concepções, os ciganos pobres. Nesses termos, ser um cigano Kalderash pode indicar uma posição de destaque na hierarquia dos diversos grupos ciganos, pois tal definição remete a um cigano “mais rico, estudado, que trabalha como médico, engenheiro ou advogado”. (Cigana Janaína, caderno de campo, 19 de setembro de 2014). Assim, o estigma atribuído a eles se torna menos pesado, pois ainda que nomeado genericamente de cigano, é um cigano menos estereotipado, pois “não mora em

<sup>11</sup> Referindo-se à origem Kalderash da cigana.

<sup>12</sup> Referindo-se ao seu grupo de pertencimento, ciganos de origem Calon.

barraca na beira de estrada, sabe ler e escrever, tem emprego, não vive lendo mão na rua, essas coisas de cigano pobre.” (Cigana Janaína, caderno de campo, 19 de setembro de 2014).

Desse modo, compreende-se que a realidade dos ciganos capixabas, que iniciam o processo de fixação da moradia, é distinta de tantas outras, dos diversos grupos residentes em outros estados, que já deixaram a vida nômade há mais tempo. Existe ainda uma discriminação mútua por outro motivo: os sedentários muitas vezes menosprezam os ciganos nômades que persistem nessa vida “primitiva”, enquanto os nômades acusam os sedentários de terem abandonado as tradições e com isso terem deixado de ser ciganos. Assim, surgem intermináveis debates, entre os ciganólogos, sobre quem é cigano autêntico e quem não é. Debates, por sinal, estéreis, porque definir “[...] quem é e quem não é cigano é, de fato, uma tarefa impossível porque não existem critérios objetivos universalmente aceitos ou aceitáveis” (MOONEN, 2013, p. 15) e porque cada grupo pode eleger o que o define conforme suas demandas, materiais ou simbólicas.

A expulsão ressignificada, o estigma transformado em emblema, lemas e dilemas da vida cigana: neste contexto é que se deu a fixação dos ciganos participantes deste estudo, liderados pelo Sr. Valdir, que será apresentado mais adiante.

## **2.2 Um olhar sobre a cultura na perspectiva antropológica**

O que difere os homens dos animais? A linguagem, o trabalho, a cultura? Dos macacos descritos por Darwin até os dias atuais, muitas transformações ocorreram no desenvolvimento humano e na relação do homem com a natureza. Se os processos evolutivos nos mostraram que a necessidade de manter o corpo ereto, em busca de melhores condições para alimentação, fez dos símios animais mais evoluídos, o mesmo aconteceu/acontece com o homem em muitas esferas da vida: a necessidade provocando adaptações e consequentes evoluções. Porém, no desenrolar da evolução humana, distintamente da vida animalesca, o homem se tornou um animal que fabrica instrumentos, altera as condições naturais, comunica-se por meio da linguagem e cria símbolos (GEERTZ, 2008).

Em A transição para a humanidade, Geertz (1980) destaca que foi o salto na capacidade de produzir e adquirir cultura que distinguiu evolutivamente os homens

dos animais. Segundo o autor, no que diz respeito à natureza da evolução, alguns estudiosos, direcionados às ciências biológicas, tendem a considerar os processos evolutivos como uma das mais interessantes formas nas quais a vida se manifesta. Outros, mais voltados para as ciências sociais, apesar de não negarem a natureza animal do homem, conferem-lhe o status de “único no gênero”, pois só ele possui “[...] não só inteligência, como também consciência; não só necessidades, como também valores, não só receios, como também consciência moral; não só passado, como também história. Só ele - concluindo à maneira de grande sumário – possui cultura.” (GEERTZ, 1980, p. 22).

Na visão de Geertz, conciliar o ponto de vista biológico com o social não é tarefa fácil, principalmente porque a Antropologia se relaciona com ambos os campos, nunca tendo deixado de estudar a evolução física dos seres humanos. Entretanto, ressalta que não se pode ignorar a função da cultura na vida do homem e situa os antropólogos como os estudiosos desse tema por excelência. Ao versar sobre os fundamentos mais antigos, Geertz (1980) retoma a Teoria do Ponto Crítico, segundo a qual o homem possui capacidade biológica para adquirir cultura, já que nasce mais ou menos completo, pelo menos do ponto de vista neurológico. Porém, de acordo com os princípios dessa teoria, devido às necessidades, houve um momento crítico, no qual alcançar cultura fora uma questão de “tudo ou nada”. Tendo alcançado-a, o homem apenas adicionou novos costumes e aprimorou outros mais antigos.

Com o passar do tempo, essa concepção teórica foi revista e assim como outras mais obsoletas, reinterpretada. Disso decorreram novas implicações no modo de se pensar a cultura. Uma dessas consequências foi a consideração de que a natureza humana pura, básica, não condicionada, no sentido da constituição inata do homem, seria incompleta e impraticável. Nesse sentido:

As ferramentas, a caça, a organização familiar, e, mais a arte, a religião e uma forma primitiva de “ciência”, moldaram o homem somaticamente, e são, portanto, não só necessárias para a sua sobrevivência, como também para a sua realização existencial. É certo que sem homens não existiriam manifestações culturais. Mas é igualmente certo que sem manifestações culturais não haveria homens. A trama simbólica formada por crenças, expressão e valores, em cujo interior vivemos, provê-nos dos mecanismos necessários a uma conduta ordenada. (GEERTZ, 1980, p. 3).

É nessa perspectiva que falamos de cultura, a partir de uma trama simbólica provida de significados que são transmitidos e recebidos, tecendo e orientando as existências humanas. Quando homens de uma determinada região cozinham um alimento, podem realizar essa tarefa utilizando exatamente as mesmas técnicas que outros de uma localidade distante. Mas o modo como degustam, servem, organizam o momento da refeição, as preces, ou a ausência destas, entre tantos outros elementos possíveis, é o que indica os símbolos culturais presentes, os significados atribuídos e principalmente os contextos.

Para Cuche (1999, p. 9), a noção de cultura propicia reflexões muito satisfatórias acerca das diferenças entre os povos, pois auxilia-nos a pensar “[...] a unidade da humanidade na diversidade para além dos termos biológicos”. Em sua concepção, as diferenças entre os homens são advindas das suas escolhas culturais. Sendo a cultura entendida como um processo histórico e social, as relações entre grupos distintos se dão em contextos de hierarquia, no qual, reproduzem, nas situações de contato, as tensões da sociedade de modo geral, já que “[...] a cultura nasce de relações sociais que são sempre desiguais.” (CUCHE, 1999, p. 143).

Neste sentido, discute sobre a hierarquia e as ideias de cultura dominada e dominante. Destaca que a questão hierárquica não significa superioridade entre uma e outra e nem tampouco que uma cultura dominada seja alienada no processo de contato, o que o leva a crer que o contato cultural se relaciona mais com a ideia de aproximação entre dois grupos diferentes do que de afastamento via desculturação. Nessa relação, ambos podem mudar, ainda que o grupo dominante tenha mais condições de imposição. É importante destacar que, entre as contribuições do autor, a visão de que “[...] os grupos socialmente dominados não são desprovidos de recursos culturais próprios e sobretudo da capacidade de reinterpretar as produções culturais que lhes são impostas, em maior ou menor grau.” (CUCHE, 1999, p. 144) respalda diretamente os pressupostos defendidos nesta tese sobre as (re)significação que discutiremos mais adiante. É nessa direção de recriação e renovação constante que este estudo segue.

Caminhar teoricamente nesse sentido implica um encontro com um dos objetivos principais da Antropologia, que é o alargamento do universo do discurso humano, sabendo-se que:

[...] esse é um objetivo ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto. (GEERTZ, 2008, p.10).

Nesse âmbito, a cultura é compreendida em um processo mais abrangente, contínuo e crescente, podendo ser observada e descrita de forma inteligível – interpretada no contexto que a circunscreve. Paralelamente às revisões e reinterpretações das teorias, as discussões se voltaram também para o próprio conceito, ocasionando debates acerca de uma pergunta que se tornou bastante polêmica: o que é cultura? Responder a essa indagação, através da definição do termo, gerou e ainda gera controvérsias e divergências, pois trata-se de um assunto inesgotável, como nos recorda Laraia (2001), com muitos desmembramentos teóricos. Entretanto, aprofundar a discussão do conceito de cultura é importante, tendo em vista a questão da diversidade cultural. A humanidade está em um contínuo processo de transmissão de conhecimento, saberes e práticas acumuladas historicamente, restando-nos conhecer, para melhor apreender, os diferentes modos pelos quais têm realizado este feito – personificado através da cultura.

Geertz (2008), ao elaborar uma detalhada reflexão sobre o conceito de cultura em seus ensaios que compõem a obra *A interpretação das culturas*, destaca que ao tratarmos desse termo estamos lidando com uma das grandes preocupações da Antropologia: defini-lo, delimitá-lo, especificá-lo e contê-lo. Sabe-se que muitas definições levam a reducionismos, e que estes podem aprisionar e condicionar os olhares, as análises e as reflexões. Buscando escapar dessa armadilha, o autor reafirma sua compreensão de que nem tudo explica tudo, ou seja, não existe uma teoria universal para uma análise geral, mas conceitos teóricos sempre nos auxiliam em algo. O desafio está exatamente em isolar esse algo quando nos apropriamos de determinado conceito para tratarmos de algum assunto, em razão da constatação de que uma definição implica uma redução e que a busca por uma dimensão justa do conceito deve assegurar sua importância e não debilitá-lo.

O autor retoma *Mirror for man*, de Clyde Kluckhohn, que, em sua opinião, faz uma das melhores introduções gerais à Antropologia, para ilustrar a dificuldade em torno da qual transita a conceituação da cultura:



Em cerca de vinte e sete páginas do seu capítulo sobre o conceito, Kluckhohn conseguiu definir a cultura como: (1) "o modo de vida global de um povo"; (2) "o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo"; (3) "uma forma de pensar, sentir e acreditar"; (4) "uma abstração do comportamento"; (5) "uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente"; (6) "um celeiro de aprendizagem em comum"; (7) "um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes"; (8) "comportamento aprendido"; (9) "um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento"; (10) "um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens"; (11) "um precipitado da história", e voltando-se, talvez em desespero, para as comparações, como um mapa, como uma peneira e como uma matriz. Diante dessa espécie de difusão teórica, mesmo um conceito de cultura um tanto comprimido e não totalmente padronizado, que pelo menos seja internamente coerente e, o que é mais importante, que tenha um argumento definido a propor, representa um progresso (como, para ser honesto, o próprio Kluckhohn perspicazmente compreendeu). O ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher. (GEERTZ, 2008, p. 4).

Assim, nota-se que o autor preocupa-se tanto com os reducionismos quanto com o "pantanal conceitual" que a abrangência do termo possibilita, o que o leva a apresentar seu posicionamento quando informa elaborar seus escritos a partir de um conceito de cultura mais limitado, mais especializado e, conforme acredita, teoricamente mais poderoso. Nessa perspectiva, declara que o conceito de cultura que defende é essencialmente semiótico, pois acredita "[...] como Max Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" (GEERTZ, 2008, p. 4); logo, assume a cultura como "[...] sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado." (ibidem).

Ao se distanciar da visão evolucionista de cultura, que a engessa em um conjunto de práticas, Geertz vincula-se à corrente simbólica da Antropologia, que a compreende como um grande arranjo de significados que são tecidos pelos homens e compartilhados publicamente, podendo ser trocados, produzidos e transformados constantemente em um dado espaço social.

Vale lembrar que, às polêmicas em torno da definição do conceito de cultura, soma-se a questão de ela ser subjetiva ou objetiva. Para Geertz (2008), é um dilema errôneo, posto que debater se o problema da cultura é "um estado da mente", "uma conduta padronizada" ou ainda as duas coisas juntas, não tem sentido, já que o



comportamento humano pode ser compreendido como uma ação simbólica, ou seja, uma ação que significa. Dessa maneira, o que se deve indagar é quais significados estão sendo compartilhados por determinadas pessoas, em determinado espaço e contexto, e quais os desmembramentos destes em suas vidas. Nessa perspectiva, a cultura assume um caráter dinâmico, diferentemente das correntes que tendem a apontá-la como estável e limitada.

Sob esse prisma, pretende-se situar este estudo para além de uma perspectiva de estagnação da cultura, concebendo-a numa perspectiva de transição, na qual os conhecimentos circulam continuamente, produzindo-a e reproduzindo-a de acordo com as demandas do grupo e seus contextos. Pautamo-nos no entendimento de que conhecer os sistemas simbólicos requer a compreensão das construções que determinado povo faz de suas vidas, o que implica a busca pelo conhecimento da “[...] fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece” (GEERTZ, 2008, p. 17), já que é o conhecimento dessa trama simbólica que nos indica a leitura de mundo que os membros de determinado grupo produzem, realizam, praticam, atualizam.

Nessa acepção, conhecer os significados que os ciganos atribuem às suas ações para demarcarem suas fronteiras é o ponto de partida para o alcance dos objetivos aqui propostos. Alcançá-los implica a desconstrução de olhares pré-concebidos para a identificação dos símbolos escolhidos por eles para as demarcações fronteiriças, assim como, as (re)significações e (re)elaborações que fazem destes, a fim de sustentar a continuidade de um modo de vida em uma sociedade englobante habitualmente inóspita a eles.

### **2.3 Educação, escola e cultura cigana**

Estudos<sup>13</sup> destacam que a escolarização nem sempre foi uma opção para as famílias ciganas. Tendo em vista que, em suas origens, possuem uma cultura ágrafa, que não inclui a palavra escrita; ao falarmos de educação do povo cigano, estamos considerando, como Brandão (1993), a pertinência de nos referirmos a “educações”. Em sua concepção, a educação existe de diferentes maneiras, podendo ser criada e recriada por grupos sociais, de acordo com seu modo de vida e suas demandas, acontecendo de diferentes formas nos vários espaços sociais –

---

<sup>13</sup> Esses estudos serão apresentados mais adiante.

rua, casa, escola, igreja –, o que o leva a afirmar que dela “ninguém escapa.” (BRANDÃO, 1993).

Se, desde que nascemos, como humanos, de um modo ou de outro somos “educados”, o que difere então são os objetivos que cada grupo possui em relação à educação, os significados atribuídos a ela e os lugares que elegem para exercê-la. Para um aluno branco, de classe econômica mais favorecida, residente em um bairro nobre, a educação escolar pode significar, além de status, uma possibilidade de ascensão social e um lugar seguro no mundo do trabalho, de acordo com os valores capitalistas. Já para um aluno de origem indígena, a educação pode ter significados e objetivos totalmente diferentes, como ilustra o trecho da carta enviada pelos índios das Seis Nações aos governantes dos estados de Maryland e Virgínia, nos Estados Unidos, no final do século XVIII (BRANDÃO, 1993).

Nessa carta, os indígenas agradeciam, mas recusavam o convite feito pelos governantes para que enviassem alguns dos seus membros para serem educados na escola dos brancos, por essa educação escolar não permitir a eles a preparação adequada para viver entre seu povo:

Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis (BRANDÃO, 1993, p. 3).

Assim, os sábios das Seis Nações entendiam que a educação oferecida a eles pelos brancos era bem distinta da que possuíam e necessitavam; sendo, portanto, sem valor nenhum para seus membros viverem na aldeia. São, de fato, as concepções e intencionalidades que orientam a vida em sociedade que conferem sentidos à educação, produzindo maneiras diversas de educar as novas gerações:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e cultura sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado com e entre as pessoas (BRANDÃO, 1993, p. 7).

Muitas formas de ensinamentos e aprendizagens ocorreram ao longo do desenvolvimento da humanidade, de maneira a responder às necessidades de uma

determinada sociedade. Se em um determinado tempo e espaço, a vida em comunidade exigia – e exige – o conhecimento do pastoreio, da agricultura e do artesanato, em outros, demanda outros saberes e formas de organização dos modos de instruir as novas gerações.

Nesses diversos contextos históricos e culturais, e nos grupos que compõem uma sociedade, a educação organiza-se de forma diferente, os modos de ensinar e de aprender são distintos. Segundo Brandão (1993), a educação existe em cada povo, difusa em todos os espaços sociais, inserida na vida cotidiana, podendo existir de modo livre, ser transmitida de modo oral dos mais velhos aos mais novos; ou ser sistematizada, hierarquizada, através do ensino formal, perpassada pelos conhecimentos da pedagogia.

Ressalta o autor que, inicialmente, a educação acontecia nas aldeias, perpassando as tarefas diárias e costumeiras. A partir das transformações que foram ocorrendo no próprio homem, no trabalho e nas formas de organização social, surgiram diferentes demandas e com elas a divisão das tarefas, o que levou à hierarquização e institucionalização do saber. Surge nesse contexto histórico e social a escola e, com ela, novos sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, objetivos e saberes a serem transmitidos às novas gerações. A educação escolar organiza-se de forma metódica, com tempos, espaços e materiais específicos, sendo implementada por pessoas com formação especial para essa tarefa: os professores. E a partir do século XIX ela começa a se constituir como uma “escola de massas”, visando a atender, sobretudo, às necessidades do processo de industrialização. Inicia-se, assim, um período em que, progressivamente, a relação entre a escola e a sociedade passa a ser marcada, prioritariamente, por interesses econômicos.

Brandão (1993, p. 7) aponta, ainda, que a educação existe “[...] entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância”. E essa dominação configura uma educação escolar marcada por ambiguidades e processos de exclusão.

Discutindo sobre a educação escolar em uma sociedade dividida em classes, Bourdieu e Passeron (1996) discorrem sobre a teoria da reprodução, segundo a qual o sistema educacional reproduz as desigualdades sociais, através de práticas que reforçam as relações de dominação. De forma a manter seus privilégios e poder, os

grupos dominantes buscam submeter os grupos dominados aos seus interesses de classe por meio de diferentes estratégias e em distintos espaços sociais. Nesse contexto, a escola é uma instituição que serve especialmente aos seus interesses pela possibilidade de inculcação ideológica que a perpassa. Para os autores, a escola possui uma “autonomia relativa”, o que, em última instância, contribui para a perpetuação das relações de classe:

[...] é com efeito à sua aptidão particular para autonomizar seu funcionamento e obter o reconhecimento de sua legitimidade, garantindo a representação de sua neutralidade, que o sistema escolar deve sua aptidão particular para dissimular a contribuição que ele traz à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 208).

Assim, os interesses e necessidades dos grupos dominados são relegados a constantes processos de violência simbólica. Na escola, seus saberes e conhecimentos não são reconhecidos nem valorizados e a eles são impostos valores e modos de conceber o mundo que atendem às demandas dos grupos dominantes.

Às concepções de mundo distintas ao padrão estabelecido e dominante são direcionadas as mais diversas formas de violência simbólica, que podem ocorrer dos mais distintos modos, inclusive com sofisticados graus de refinamento, quase sempre imperceptíveis, tendo sempre um efeito de desvalorização e empobrecimento de formas culturais que se distanciam desse padrão.

Neste sentido, muitas práticas são constituídas em bases que objetivam vencer as resistências que as formas culturais diversas colocam ao sistema predominante. Quando não se adaptam, os dominados são excluídos, rotulados como fracassados, em razão de que, embora tenham sido inseridos na escola, não se adaptaram às suas práticas. No contexto educacional brasileiro atual, no movimento, denominado grande parte das vezes como “inclusão”, este pode ser muitas vezes, o cenário da perversidade, de um processo que inclui para excluir.

Conforme Harper et al (2000), de modo geral, a escola não leva em conta a realidade dos sujeitos que nela adentram e o sistema padronizante cria e legitima, via práticas de ensino pautadas em sistemas de pensamento homogêneos, a “incapacidade” daqueles que não possuem os pré-requisitos e atributos estabelecidos por ela como padrão. A forma como a escola se organiza – a estrutura do sistema de ensino, os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação –

não favorece a aquisição dos conteúdos nem tampouco o diálogo potencializador que a diversidade pode oportunizar. Disto decorre o mau desempenho, as inabilidades e os processos excludentes de grande parte daqueles que são submetidos a esse sistema.

Embora reconheça a função da educação em uma sociedade de classes, Mészáros (2008) discute seu papel para além de sua conformação aos interesses dos grupos dominantes e da reprodução de formas de relação social assentadas no individualismo, no consumismo, na competitividade, no lucro, enfim, nos interesses do capital.

Para o autor, ao mesmo tempo em que a educação atua em favor de uma conformação dos grupos dominados às concepções de mundo e valores da classe dominante, ela também pode atuar em uma perspectiva contra hegemônica, de maneira a contribuir para mudanças significativas na organização da sociedade e na consciência dos indivíduos. Para o autor,

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Diante dessas considerações, assentamos este trabalho na expectativa de construção de uma escola que extrapole as mazelas de uma educação que busca reproduzir concepções, formas de ver o mundo e padrões de relação dos grupos dominantes, colocando em debate e reconhecendo a legitimidade de outros modos de compreender a vida e a organização social. É neste panorama que almejamos discutir o movimento sobre o qual este texto se baseia: o afastamento histórico dos ciganos do espaço escolar e a atual manifestação do desejo de estudar e frequentar a escola.

Estudos sobre a escolarização de ciganos têm apontado o restrito acesso desse povo à escola ou os desafios enfrentados por membros dessa etnia ao frequentarem essa instituição. Pouco escolarizados ou analfabetos, numa cultura letrada, suas possibilidades de se distanciarem dos processos de dominação dos quais fala Brandão são ainda mais restritas.

Considerando-se as desigualdades na distribuição da riqueza produzida em uma dada sociedade, bem como as diferenças culturais, étnicas e religiosas, é fato

que a escola acolhe pessoas de múltiplos segmentos sociais. A diversidade que a compõe explicita a variedade de modos de organização dos sistemas de pensamento que coexistem, uma vez que cada um que nela adentra foi até o momento “educado” de um modo específico, em determinado espaço social e grupo de pertencimento. Diante da multiplicidade de referências que circulam na escola, as contribuições de Pierre Bourdieu aprofundam algumas considerações sobre a forma de ensinar nela, pertinentes para que essa instituição se constitua em um espaço de democratização do saber e acolhimento à diversidade.

Ao discorrer sobre a escola, Bourdieu (2007) a situa como *campo* do saber sistematizado, hierarquizado, metodologicamente estruturado. O *campo* é definido por ele como um espaço simbólico. As relações sociais que nela se estabelecem organizam-se a partir de modos historicamente constituídos de relação entre grupos de diferentes extratos sociais, marcados por interesses distintos e por vezes opostos. Disso decorre a coexistência de uma variedade de sistemas de pensamento nesse espaço, nesse campo, o que gera para a escola a conflitante exigência de uma adaptação dos indivíduos ao sistema ofertado, com toda a sua diversidade.

Tendo como base o sistema de ensino francês, no qual fora educado e ensinado, Bourdieu (2007) analisa como os esquemas cognitivos, ou melhor, as categorias de pensamento das quais dispomos, são influenciadas pela inculcação do trabalho desenvolvido pela escola a partir das práticas que a estruturam. Para o autor, os sistemas de pensamento são aqueles pautados nos esquemas cognitivos dos indivíduos e os sistemas de ensino, as formas objetivamente estruturadas de transmissão do conhecimento.

Ao discorrer sobre o papel social da instituição escolar, Bourdieu (2007) problematiza não somente os efeitos sociais e políticos dos sistemas de ensino, mas também os cognitivos, ou seja, a forma como as categorias de pensamento, das quais os indivíduos dispõem, são incorporadas, ou não, pela instituição escolar.

Ao propor a comparação entre as estruturas escolares objetivas, ou o sistema de ensino ofertado e as estruturas cognitivas dos indivíduos, ou seja, os sistemas de pensamento, o autor nos convida à seguinte reflexão: quais são as categorias de pensamento das quais dispõem os sujeitos escolarizados e os não escolarizados? Ao adentrar a escola, um indivíduo sem contato prévio com ela encontra um sistema

de ensino que favorece seus esquemas cognitivos prévios? No seu entendimento, o sistema de ensino se pauta na aplicação de um método, sempre idêntico, para a resolução de todo e qualquer problema, que, sendo considerado resolutivo e eficaz em qualquer ocasião, logo toma o lugar da reflexão.

Além disso, outro problema decorrente das “formas únicas” de ensino é o fato de que, além de os indivíduos não escolarizados não terem seus esquemas de pensamento favorecidos pelos métodos de ensino padronizados, a maioria dos sujeitos que frequentam a escola acaba por internalizar esse modo único de pensar, visto que o formato padronizado é transmitido de maneira quase imperceptível.

Daí a importância da observação da distância entre os sistemas de ensino e os sistemas de pensamento, para que se possa refletir acerca dos efeitos da escolarização, tanto nos indivíduos que frequentam a instituição escolar quanto em seus egressos, dado que existem inúmeras maneiras de pensar, agir, educar e ensinar. Muitas vezes, as abordagens restritas e homogeneizantes das formas de ensino oferecidas pela escola não fazem sentido para aqueles que não foram educados com base no sistema apresentado, como no caso dos ciganos, sujeitos historicamente afastados dessa instituição.

Bourdieu (2005), ao retomar as palavras de Claude Lévi-Strauss, quando este escreve, em *Tristes Tópicos*, sobre seu itinerário intelectual, ressalta a fragilidade de um sistema de ensino pautado em fórmulas gerais, métodos universais, técnicas e exercícios sistematizados.

Ao versar sobre os esquemas intelectuais e linguísticos que o ensino francês transmite, Bourdieu (2005) afirma que seus cinco anos de estudos na Faculdade de Letras de Paris, a Sorbonne, se reduziram ao aprendizado desta “ginástica”, ou seja, o aprendizado de que para todo problema, seja ele grave ou fútil, existe um método a ser aplicado que leva a uma resolução. Essa fórmula largamente utilizada nas sociedades escolarizadas, segundo o autor, também pode corresponder à descrição dos “[...] esquemas que guiam o pensamento e a conduta dos índios bororos no momento em que constroem suas aldeias” (BOURDIEU, 2005, p. 204), que se utilizam de uma distribuição tão formal para resolverem seus problemas quanto as acessadas por indivíduos escolarizados.

Para Bourdieu, as formas de aprendizado de diferentes segmentos sociais podem seguir esquemas de pensamento parecidos, porém originados de



perspectivas e métodos diferentes. Entretanto, nem sempre as formas não escolarizadas são valorizadas e consideradas dentro de um sistema de ensino que, muitas vezes, se baseia em formas únicas e gerais. Embora uma análise mais detalhada do sistema de ensino revele os mecanismos por meio dos quais a escola pode reproduzir as desigualdades sociais, legitimando, por meio de diferentes práticas, o que é estabelecido pelas classes favorecidas, é importante destacar que não podemos reduzir o sistema escolar a esse processo de reprodução. Ainda que o sistema de ensino seja atravessado por tais práticas, apoiando-nos em Mészáros (2008) concentramos nossa defesa nas frestas a descobrir; naquelas que, via apropriação de conhecimento, instrumentalizam educandos e educadores a questionar de modo crítico, a resistir, a transformar.

Crendo na potencialidade que o saber escolar comporta e compreendendo-o como direito, este estudo pauta-se na concepção da educação como força transformadora, aqui compreendida como a possibilidade de aquisição de novos saberes que geram emancipação e impulsionam a emergência de outras consciências, de si, do mundo. (FREIRE, 1987).

Ao propor uma pedagogia que transforma através da conscientização, Paulo Freire se opõe à característica predominantemente bancária da educação. Ocasionalmente enrijecimentos, poucos diálogos, raras trocas de experiências e saberes, alienação, posições fixas (o educador sempre sabe mais e o educando menos), de modo que a educação acaba sendo negada em si mesma, desencadeando-se um empobrecimento do conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 1987, p. 34). Assim, defende uma educação que não apenas cria possibilidades para o homem ser livre, mas as efetiva, onde a “[...] pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar em viver a educação como prática da liberdade”. (FREIRE, 1987, p. 34). Quanto à condição excluída dos ciganos nos processos de construção de políticas públicas que os atendam e a interferência do analfabetismo nessa conjuntura, pautamo-nos nessa concepção freireana de educação como força capaz de gerar mudanças, de conscientizar e politizar.

Ao longo dos tempos, assim como aconteceu em outras esferas da vida, a instituição escolar passou a ser atravessada por vários interesses, entre eles os políticos e econômicos, o que faz com que, em suas práticas, em diferentes sociedades, as desigualdades de acesso ao conhecimento venham sendo



produzidas e reproduzidas (BRANDÃO, 2003). Tentar escapar e/ou superar essa condição excludente na e da escola requer reflexões constantes, buscas por brechas e frestas para produção de novas formas de se fazer educação nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, temos que a escola é um local de circulação das ideias, de produção e transmissão do conhecimento. Enquanto instituição, tem formas muito provisórias. Pode abarcar diferentes modos de organização e estratégias de funcionamento, sendo, portanto, o efeito de práticas em constituição permanente, nunca prontas e acabadas, mas em um vir a ser constante, que as cria e recria constantemente, o que a faz ser campo de conhecimento favorável ao dinamismo e ao encontro de diferentes culturas.

#### **2.4 Estudos que abordaram a educação escolar de ciganos**

Embora a abordagem sobre a temática que trata da educação escolar dos ciganos seja ainda incipiente, alguns autores se dedicaram a pesquisar essa questão, algumas vezes de forma direta, com concentração maior em outros países, e outras abordando-a de modo indireto, dentro de outros campos de interesse. No cenário brasileiro, a partir de 2010, já se nota um aumento de estudos que consideram, de algum modo, o grupo étnico cigano.

Em seu texto intitulado *Um olhar (de um cigano) cúmplice*, ao versar sobre alguns aspectos da rotina de vida de crianças ciganas no território português (por meio da descrição do modo de organização da família cigana) e confrontá-los com o funcionamento e as normas da escola, Sousa (2001) nos convoca à reflexão acerca das diferenças culturais e seus significados nesse contexto. Ao descrever os hábitos, tradições, costumes e conflitos culturais, analisa a identidade cigana, o papel do homem e da mulher, a educação da criança cigana e sua formação, os ofícios típicos dos ciganos. Posteriormente, discorre sobre a escolarização da criança cigana e os conflitos que elas experimentam. Destaca as divergências entre a visão de sucesso escolar e sucesso econômico para os ciganos e a sustentada pela escola.

Ainda que neste estudo tenhamos como foco a escolarização dos adultos, essa breve explanação sobre a escolarização das crianças é relevante porque

fornece pistas de acesso para o conhecimento dos fios que constituem as teias de significados que compõem a relação destes com a instituição escolar.

Na busca por compreender as experiências produzidas e estudadas, voltamos a outros estudos sobre o tema, reafirmando a certificação de que “[...] a seleção de artigos, livros e outros documentos relacionados à etnia cigana contribuíram para a constatação de que a grande parte dos estudos existentes sobre os povos ciganos encontram-se em países do continente europeu” (MARTINS, 2011, p. 30).

Martins (2011) se interessou por conhecer o significado e sentido da escola para crianças dessa etnia e suas interpretações sobre o cotidiano que envolvia as atividades escolares. A pesquisa foi realizada em duas comunidades ciganas, situadas na Região Metropolitana de Curitiba-PR, no ano de 2009.

Utilizando diferentes procedimentos de coleta de dados, tais como a técnica de observação participante, entrevistas semiestruturadas e a produção do desenho infantil, realizou um estudo de caso com cinco crianças de duas comunidades distintas que haviam frequentado escolas. A análise dos dados ocorreu por meio da identificação de núcleos de significação. Para ancorar a análise do conjunto de dados coletados acerca dos possíveis significados presentes nas análises dos desenhos infantis, utilizou, entre outros, o referencial histórico-cultural de Lev Vygotski.

Segundo a autora, foi possível constatar que o as crianças ciganas têm um encantamento por esse “espaço-lugar”, que lhes oferece experiências diferentes de seu grupo de pertença, experiências essas que exigem novos processos de interação, tanto em relação ao professor, colegas e demais profissionais que atuam na escola, quanto em relação aos inúmeros objetos e recursos disponibilizados pela instituição. Os sentidos atribuídos à escola e ao cotidiano escolar envolviam: lugar onde é possível brincar, ver filmes, adquirir novos conhecimentos, conviver com outras crianças; onde se aprendem regras de convivência; onde se recebe carinho; onde se aprende a ler e a escrever. A autora concluiu pela possibilidade de essas crianças estarem receptivas à experiência escolar.

O estudo traz apontamentos que divergem do que encontramos em 2010 no cenário capixaba em estudo anterior<sup>14</sup> (PEREIRA-PINTO, 2010). Na busca por

---

<sup>14</sup> PEREIRA-PINTO, Ana Kátia. **Pintando borboletas**: processos educativos dos alunos ciganos. 2010. Dissertação. (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

conhecer os processos educativos dos alunos ciganos de dois acampamentos, Terra e Mar, à época localizados no município de Fundão, no estado do Espírito Santo, constatei que as práticas pedagógicas desenvolvidas, ao não contemplar as especificidades da cultura cigana, acabavam por discriminá-los. Em várias ocasiões, descritas na dissertação de mestrado, é possível notar que os mecanismos e recursos utilizados pelo corpo docente e demais membros da escola impunham constrangimentos e tensões aos alunos dessa etnia, expondo-os como exóticos e/ou de modo discriminatório. Concluí que as famílias estavam enviando seus filhos à escola, porém receosas e com pouca confiança na instituição. Na ocasião, 2010, embora os responsáveis pelas crianças atribuíssem grande importância à escolarização de seus filhos, nenhum adulto expressou o desejo de estudar. Souza (2001) também relatou um panorama diferente do descrito por Martins (2011). Ao analisar os tipos de conflitos que a criança cigana experimenta no contexto escolar português, destacou:

Conflitos de identidade que se expressam nos processos de interação que se estabelece com os outros, nomeadamente com as crianças não ciganas: os meios materiais circundantes não escaparão à sua fúria; conflitos de poder, motivados pela sua socialização primária, que se expressam em momentos por si considerados de arbitrariedade; conflitos de rendimento, configurados pela indiferença e indolência, manifestando-se em consequência do seu insucesso tanto nas tarefas como escolar; os conflitos interpessoais que emergem das dificuldades sentidas na sua relação com os colegas não ciganos, com os professores e auxiliares de ação educativa, expressando-se através de agressividade verbal, física ou violência simbólica. (SOUSA, 2001, p. 38).

As concepções do autor sinalizam algumas das dificuldades encontradas pelas crianças ciganas no contexto escolar, o que pode também nos indicar a resistência de muitos pais ciganos em matricularem seus filhos na escola ou em a considerarem como uma possibilidade para si próprios.

Ferrari (2010) investigou a relação dos ciganos Calon, no interior do estado de São Paulo, com os gadjés. Desenvolveu sua pesquisa etnográfica em um acampamento. Ainda que a temática educação não esteja entre os objetivos de seu estudo, a autora traz em seu texto um breve apontamento sobre a questão, no qual afirma que a visão cigana sobre a educação escolar varia de acordo com o contexto nacional dado. Afirma que o sistema brasileiro é “relaxado”, em comparação ao sistema europeu, acerca da pressão para inclusão dos ciganos no sistema

educacional. Para a autora, a recusa à escolarização por parte dos ciganos está intimamente associada à sua resistência ao mundo gadjé. Em sua visão, a formação escolar é voltada para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a obtenção do diploma abriria as portas para o ambiente social gadjé, o que não desperta motivação e interesse aos ciganos.

A recusa da escolarização é um fato que se atesta no analfabetismo generalizado entre os Calon, mas não é exatamente proibida, especialmente para as gerações mais novas, visto que todas as crianças Calon que conhecera já haviam frequentado a escola por algum tempo, algumas deixando-a sem aprender a ler, outras chegando até a sexta ou oitava série (FERRARI, 2010).

Ao discorrer sobre a escola, a autora destaca o comportamento da orientadora pedagógica, caracterizando-o como subjetivo, já que “escolhe” para quem destinará as vagas no momento da matrícula. Também define o Estado como “passivo” diante desta situação. Ressalta que o governo não tem uma política amparada em condições reais para acomodar as crianças ciganas na escola e, diante disso, prevalece entre os pais uma não atribuição de “valor à escolarização, quando não a desprezam abertamente preferindo que os filhos permaneçam no acampamento ou os acompanhem na rua”. (FERRARI, 2010, p. 55).

Muitas questões sobre essa temática ainda precisam ser debatidas, como ressalva Ferrari (2010), mas é importante lembrar que a visão de um estado “relaxado” foi formulada a partir do cenário por ela identificado em 2010, antes da promulgação de algumas leis. Em outubro de 2013, o governo brasileiro, através da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Secretaria de Políticas para as Comunidades Tradicionais, lançou o relatório executivo Brasil Cigano, elaborado a partir das discussões decorrentes da I Semana Nacional dos Povos Ciganos. O evento aconteceu em Brasília/DF, na comemoração do Dia Nacional dos Ciganos, dia 24 de maio, instituído por decreto em 2006 (BRASIL, 2006). Teve como objetivo proporcionar aos participantes um espaço político de discussão entre as representações ciganas e o poder público federal e aprofundar o debate sobre as principais reivindicações dos povos ciganos junto ao Estado brasileiro. Contando com entidades e associações ciganas nacionais e também internacionais, teve como prioridade a discussão sobre o acesso diferenciado às políticas públicas de cultura, saúde, desenvolvimento social, combate à

discriminação, mecanismos de defesa dos direitos humanos e valorização das culturas ciganas.

O documento base (BRASIL, 2013) aponta alguns marcos legais recentes que garantem direitos aos povos ciganos, tais como: Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007); Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde, e que afirma, no parágrafo único do Art. 4º, o princípio da não discriminação na rede de serviços de saúde (BRASIL, 2009); Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011, do Ministério da Saúde, que regulamenta o sistema do Cartão Nacional de Saúde, e que afirma a não obrigatoriedade do fornecimento do endereço de domicílio permanente no caso de população cigana nômade que queira se cadastrar (BRASIL, 2011); Parecer CNE/CEB nº 14/2011 (BRASIL, 2012a) e Resolução CNE/CEB nº 03/2012 (BRASIL, 2012b), que definem Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para o Atendimento em Educação Escolar para a População em Situação de Itinerância; Inclusão, no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), de marcador específico para a identificação de famílias ciganas.

Diante dos objetivos desta pesquisa, foi feito um levantamento das diretrizes das políticas em educação debatidas no evento. A oficina Educação para a diversidade: os povos ciganos (BRASIL, 2013b), coordenada por representantes da Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ MEC, teve como objetivos apresentar as Diretrizes para o Atendimento de Educação Escolar para Populações em situação de itinerância e debater os problemas que atingem as populações ciganas na área da educação. Os principais apontamentos foram:

- a) Inexistência de dados educacionais sobre a população cigana para subsidiar políticas educacionais;
- b) Necessidade de um recorte sobre ciganos nos dados do Censo Escolar;
- c) Analfabetismo entre ciganos e ciganas; necessidade de dar destaque à educação de jovens e adultos;
- d) Preconceito e discriminação no ambiente escolar contra a cultura cigana e constrangimentos às crianças nas escolas;

e) Inexistência de material didático que valorize a cultura cigana.

Embora os avanços na esfera legislativa possam aparentar uma estruturação da política para povos ciganos, alguns aspectos nos indicam a instabilidade na qual ela ainda repousa:

Durante a primeira Conferência de Promoção da Igualdade Racial, e diante de uma forte presença negra, com contingentes árabes, judeus, indígenas e quilombolas, os ciganos finalmente puderam entrar em cena como partícipes oficiais do tecido étnico brasileiro. “Somos a minoria das minorias, o elo mais fraco da corrente”, disse o líder cigano curitibano Cláudio Domingos Iovanovitchi, ex-integrante da Seppir e Presidente da Associação de Preservação da Cultura Cigana (Apreci) do Paraná. (CAIRUS, 2005, p. 02).

Iovanovitchi faz menção à pouca representatividade cigana em eventos promovidos pelos governos federal, municipais e/ou estaduais. No evento Encontro de povos e comunidades tradicionais da região sudeste, que aconteceu do dia 15 ao 19 de setembro de 2014 no município de Vitória/ES, a cigana Kalderash Mirian Stanescon Batulli também destacou esse fato e solicitou publicamente maior empenho dos governantes na divulgação e convocação da comunidade cigana para participação ativa nos processos de criação de políticas públicas que lhes digam respeito.

Em seu discurso a cigana, advogada, não fez distinção entre os clãs, usou a expressão “meu povo” quando se referiu aos ciganos<sup>15</sup> de modo geral. Destacou as dificuldades enfrentadas por aqueles que não possuem as mesmas condições financeiras que seu grupo de pertencimento; não usou o termo Calon, porém ressaltou que grande parcela dos ciganos brasileiros, entre eles os capixabas, vive em condições de pobreza e precariedade, ainda nas “beiras de estrada”. Ressaltou sua luta pela igualdade de direitos e dignidade para todos, enfatizando a educação escolar como fator primordial nesse processo, já que em sua visão – contrária, segundo ela, a de muitos ciganos tradicionais –, “evoluir não significa perder a tradição”.

Vale ainda destacar que, embora não tenham impulsionado mudanças significativas nesse processo, ao menos as ferramentas legais citadas se efetivaram como direito, o que representa um grande avanço para uma etnia historicamente negada e excluída.

---

<sup>15</sup> Entre os ciganos capixabas visitados desde o ano, todos se declararam “Caló” ou “cigano estradeiro”, modo como designam o termo Calon.

Do mesmo modo, também a academia tem se ocupado muito pouco da temática cigana. De acordo com Moonen (2013), de todos os ciganos, os Rom são os mais estudados, de modo que muitas descrições que tratam da cultura cigana abordam apenas ou quase exclusivamente a cultura dos Rom. Na visão do autor, um fator dificultador para os pesquisadores pode ter sido o nomadismo mais comum entre os Calon, fato, porém, que não explica nem justifica tal negligência. Outro fator, em seu entendimento, reside na preferência dos antropólogos e linguistas em estudar “povos autênticos”. Ao se autointitular ciganos “verdadeiros”, os Rom, enquanto etnia, passam a se discriminar mutuamente, pois creditam aos Sinti e Calon a denominação de “ciganos espúrios” ou “falsos ciganos”.

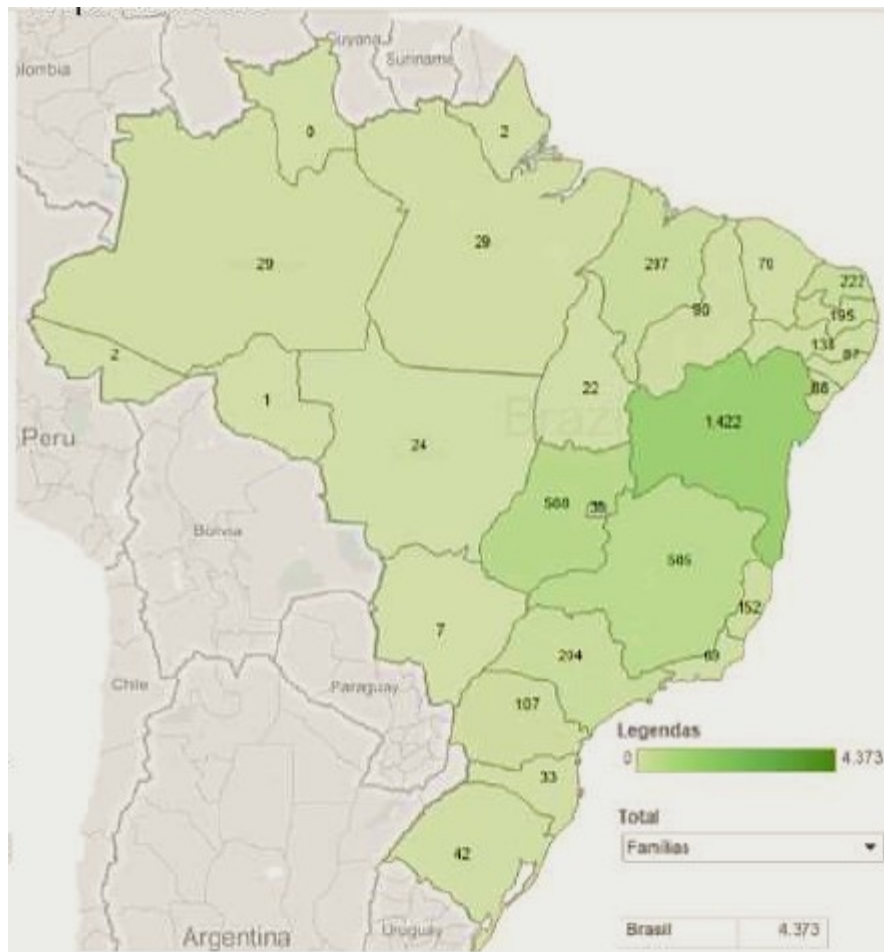
Parte do panorama que retrata a situação dos ciganos no Brasil é apresentada no texto intitulado Invisibilidade e preconceito: um estudo exploratório no Distrito Federal, desenvolvido em maio de 2016 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Foi produzido com o intuito de colocar em discussão questões referentes às políticas sociais e de promoção social, ser veículo de conhecimento, análises sobre desenvolvimento econômico, social, de gestão e políticas públicas.

Embora seja um instrumento de caracterização socioeconômica das famílias de baixa renda – aquelas com rendimento mensal inferior a meio salário mínimo por pessoa –, de modo que os ciganos com maiores rendimentos não aparecem no mapeamento, a identificação dos ciganos no cadastro único possibilitou a obtenção de dados importantes acerca desse povo. Frente às já conhecidas dificuldades em se obter dados estatísticos sobre os ciganos, o panorama conseguido pelo estudo fornece importantes dados para discussão, análises e debates sobre esse grupo étnico no Brasil. A partir do cadastro, foram investigadas algumas questões, como: quantidade de pessoas e famílias ciganas no Brasil, estatísticas descritivas de atributos pessoais (cor/raça, idade, grau de instrução, sexo, frequência escolar), estatísticas dos domicílios ciganos, beneficiários do programa Bolsa Família por região e unidades federais, quantidade de acampamentos ciganos existentes em municípios brasileiros.

No cadastro, estão inscritas 13.556 pessoas ciganas distribuídas no Brasil, das quais mais da metade está concentrada nos estados da Bahia, Goiás e Minas Gerais. Quanto às famílias, no Brasil, o documento aponta que são 4.373.



**Figura 1 – Mapa da distribuição, no território brasileiro, das famílias ciganas registradas no cadastro único (2016)**



Fonte: CODEPLAN, Distrito Federal, 2016, p. 14.

Como podemos observar, a maior concentração de ciganos cadastrados está nos estados mais populosos. Em relação ao perfil, os dados apontaram que a maioria dos ciganos são “pardos”<sup>16</sup>, “jovens” com pouca ou nenhuma instrução, trabalham por conta própria ou são trabalhadores rurais; perfis estes, segundo os autores, comuns às minorias.

No que tange à moradia, constatou-se que:

No Brasil, os ciganos se localizam predominantemente em zona urbana (90%) com domicílios preponderantemente particulares,

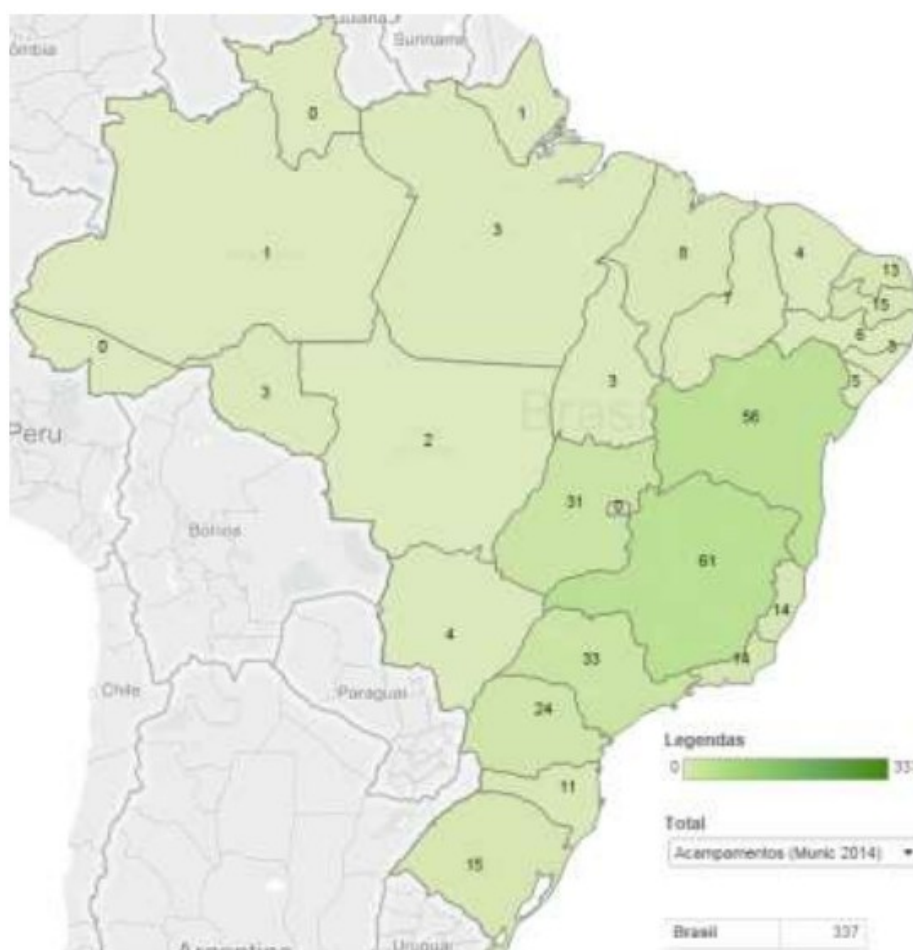
<sup>16</sup> Vale destacar que os termos “pardo” e “jovem” são utilizados neste estudo a partir da referência contida no documento apresentado. Diante das colocações de Barth (2011) acerca da autoatribuição e atribuição por outros, consideramos que as pessoas incluídas nestas denominações podem não se autoidentificar como tais. O que é pardo? O que é jovem? Quem define quem é “pardo” ou “jovem”? Diante das múltiplas respostas possíveis, a partir de distintas perspectivas, ressaltamos as vicissitudes das classificações que categorizam as pessoas e destacamos que embora o teor desta pesquisa não trate especificamente destas questões, tais indagações, a nosso ver, não poderiam passar sem essa breve consideração.



sendo 72% privados e 25% improvisados. Movimento contrário é observado no DF, onde a área rural é o local predominante de moradia (74%), com a maioria improvisada ou coletiva (76%). Essa característica é particularmente interessante, uma vez que a população do DF é majoritariamente urbana (cerca de 96%). (CODEPLAN, Distrito Federal, 2016, p 16).

O mapa a seguir ilustra a quantidade de acampamentos ciganos em diferentes estados no Brasil, segundo esse documento.

**Figura 2 – Quantidade de acampamentos ciganos em municípios brasileiros (2014)**



Fonte: CODEPLAN, Distrito Federal, 2016, p. 20.

Importante ressaltar que os acampamentos contabilizados pelo estudo são referentes àqueles nos quais seus membros estão registrados no cadastro único. No estado do Espírito Santo, composto por 78 municípios, encontramos, durante a pesquisa de mestrado, seis acampamentos só no município de Serra. Considerando-se que visitei grupos ciganos em pelo menos 12 destes, que não eram os únicos da região, e que parte deles não está no CadÚnico, podemos inferir

que os números indicados no documento da Codeplan trazem uma indicação parcial e incompleta da quantidade de ciganos em solo brasileiro, bem como da sua distribuição por estados e municípios.

Embora, segundo os ciganos residentes no município de Serra/ES, eles sejam cerca de 2.000, só em território serrano, para os moradores do entorno eles praticamente não existem, são invisíveis, caso não ocupem as praças, como outrora, ou circulem tentando exercer suas práticas de comércio. Durante a trajetória da pesquisa do curso de mestrado, visitei vários acampamentos nas periferias do município. A maioria deles bem afastados dos povoados. Muitos moradores locais, não ciganos, relataram não saber de ciganos residentes, já que não os viam pela cidade.

Muitas vezes me deparei com a expressão de espanto diante da minha pergunta a diferentes moradores de distintas regiões: na sua cidade tem ciganos? “Ciganos?!?”. O sobressalto dava lugar instantaneamente a uma outra face que buscava não somente responder à minha pergunta, mas antes, compreendê-la; o ar de quem “foi pego de surpresa” demonstrava estranheza. Os ares suaves que conduzem os diálogos corriqueiros eram substituídos por várias respostas. Desde sorrisos desconcertados a repostas-pergunta, como: “Ciganos? Mas ainda existem ciganos? Por que você está querendo saber sobre os ciganos?”. O estranhamento se amplificava na medida em que outras dúvidas iam surgindo: “Mas, pesquisa sobre ciganos? Como assim? Pra quê?”.

O pouco conhecimento sobre o povo cigano causa “espantos”, inclusive no meio acadêmico, entre profissionais da educação e/ou outros que, incrédulos, muitas vezes me questionaram: “Mas onde você faz esse doutorado?” ou “Por que estudar os ciganos?”. Martins (2011), ao versar sobre sua aproximação com esse povo, discorre sobre alguns dos sentimentos por ela vivenciados durante o processo inicial de sua pesquisa e as descobertas que aos poucos se desvelavam, como se estivesse penetrando “[...] num universo cheio de mistérios, de diferentes credices, muito próximo do que se poderia denominar esquisito” (MARTINS, 2011, p. 20). O relato da autora indica o quanto o diferente pode causar inquietudes também no próprio pesquisador, desacomodar velhos hábitos e formas de ser, sentir, pensar e agir.

Nas reflexões sobre os escritos da autora e a articulações com os pensamentos de Brandão (2003), encontramos ecos para os sentimentos que por vezes me conduziram, compuseram, constituíram e ainda constituem; para as dúvidas, os receios, as desconfortos constantes me permitiram experimentar pouco a pouco outras possibilidades e tentar, conforme o autor sugere, compreender a variabilidade das realidades existentes e, antes de torná-las compreensíveis aos outros, compreendê-las para mim mesma. Também compartilho da opinião de Martins (2011), quando afirma que “[...] nesse sentido, falar e estudar esquisitices no meio acadêmico parece estar em desencontro com os propósitos da ciência” (OLIVEIRA, 2011, p.11). o que me faz indagar: por que a academia se ocupou e tem se ocupado tão pouco dos ciganos? Por que os programas de pós-graduação (não somente na educação, mas também em áreas afins, como nas ciências da saúde, no direito, serviço social...) se dedicam tão timidamente a essa temática? Penso que, por ora, não podemos responder satisfatoriamente a essas perguntas, mas indicar parcialmente a conjuntura na qual a cultura cigana se inscreve e nos leva a esse contexto: escassez de estudos, desconhecimento mútuo entre ciganos e não ciganos, abismo na relação interétnica e, principalmente, perpetuação do preconceito. Os ciganos são tidos pela maioria não cigana como gente de má índole e, portanto, de contato pouco desejado.

Deste modo, estaria a escola utilizando recursos satisfatórios para recebê-los e respeitá-los em suas particularidades, ou, ao contrário, os afastando e discriminando? Urge a elaboração de políticas públicas e avanços na construção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam dignamente a esta população historicamente excluída.

O estudo realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal aponta que as crianças ciganas estão chegando à escola. Sobre a escolaridade, o documento indicou que:

Quando analisado o grau de instrução, percebe-se uma alta discrepância em relação ao Brasil como um todo, que apresentou taxa de analfabetismo de 9,49% em 2014: 42% dos ciganos do Cadastro não têm nenhuma instrução e, em torno de 80%, têm até o fundamental incompleto para Brasil e Regiões, exceto o Norte (60%). A despeito da alta taxa de pessoas que reportaram não ter instrução, quando observada a frequência escolar, a maioria dessas pessoas está na rede pública de ensino (71%) ou em rede privada (3%) e apenas 18% nunca frequentou a escola. O DF detém indicadores marginalmente melhores, mas muito inferiores aos indicadores da

população nacional: 43% não têm instrução, chegando a 71% quando somadas as pessoas com apenas o fundamental incompleto. Os ciganos no DF frequentam menos a escola quando comparado com o Brasil e regiões: 47% frequenta a rede pública, 5% frequenta a rede particular e 39% nunca frequentou a escola. (CODEPLAN, Distrito Federal, 2016, p. 15).

Como podemos notar, pelos dados apresentados, o analfabetismo entre os ciganos é alto. Nesses termos, consideramos que este estudo está em consonância com as demandas atuais que têm sido colocadas pelo menos a uma parcela do povo cigano. Ainda que, conforme afirma o próprio documento, a educação formal tenha “papel secundário, sendo priorizado o conhecimento transmitido dentro da própria comunidade ou o ensino do ofício laboral do pai para o filho” (CODEPLAN, Distrito Federal, 2016, p.15), o fato de uma parte dessa população ser usuária do Programa Bolsa Família – que implica a frequência à escola – e tendo em vista as políticas e legislação brasileira que têm como meta a universalização da educação básica, a escola se apresenta como uma necessidade e uma exigência também para os ciganos.

Assim, os estudos brasileiros sobre a temática cigana apontam que, depois de séculos no esquecimento, os ciganos começaram a entrar em pauta na política educacional brasileira, especialmente a partir de 2013. Aos poucos, os ciganos mobilizam o governo e conseguem melhorias em âmbitos importantes, como saúde, educação e moradia. Entretanto, ainda assim, é apenas o começo.

O Estado tem desenvolvido iniciativas de atendimento às necessidades desse povo sem, contudo, conhecê-lo a fundo. Exemplo disso é uma norma de algumas famílias ciganas em que as mulheres não podem se consultar com médicos homens, no caso, ginecologistas. Não basta oferecer o cartão do Sistema Único de Saúde a elas; é necessário um diálogo profundo com o objetivo de compreender a questão e encontrar um caminho possível (QUEIROZ, 2013). Entendo que o mesmo ocorre em relação à educação escolar, tanto de crianças quanto de adultos.

Fato é que, voltando às indagações iniciais deste texto, os ciganos existem! E resistem! E os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa esboçam cada vez mais o desejo – ou a necessidade – de estudar.

Pereira (1985) destaca que alguns ciganos por ela entrevistados, do Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás, alegam que, para o cigano, basta aprender a ler, escrever e contar para não serem ludibriados pelos não ciganos, já que, segundo os

mais apegados à tradição, “[...] a escola dos gadjés oferece às crianças ciganas temas que nada têm a ver com a realidade de sua cultura. O ensino é feito para os gadjés, ignorando a proposta de vida e as aspirações dos ciganos” (PEREIRA, 1985, p. 70).

Desse modo, destaco a necessidade de mais investigações e debates sobre a escola junto ao povo cigano por acreditar, assim como Martins (1995), que as instituições sociais, entre elas, a escola, precisam estar preparadas para acolher alunos de diferentes etnias. Refletir sobre o papel da instituição educativa no acolhimento e trabalho com as minorias étnicas implica debater sobre a variedade de questões que formam as teias de significados que sustentam o modo de vida desses grupos.

Embora os estudos que se referem à escolarização das crianças ciganas nos forneçam alguns elementos para compreensão de linhas gerais da cultura e sua correlação com a escola, pesquisas sobre os adultos nessa conjuntura ainda nos faltam. Para iniciar essa discussão, se no cenário brasileiro não temos essa interlocução, valemo-nos dos estudos europeus, principalmente os produzidos em Portugal, país de origem dos ciganos brasileiros “degredados” e seus descendentes aqui estabelecidos. Algumas experiências são relatadas por autores como Martins (1995); Dias (1995); Cruz, Lisboa e Palla (2001); Cardoso (2001); Castro (2001) e Rufino (2001).

Cruz, Lisboa e Palla (2001), ao versarem sobre as experiências de insucesso escolar das crianças ciganas portuguesas, alertam para o analfabetismo entre os adultos. As autoras compreendem o analfabetismo como a carência de um percurso de educação formal básica. Para elas, a dificuldade de integração social e profissional dos ciganos está correlacionada aos baixos níveis educativos da população adulta. Em função desses dados, explicitam o trabalho que desenvolvem no Centro Social Paroquial do Campo Grande, em articulação com o Ministério da Educação Português para alfabetização dos adultos.

Tendo como objetivo geral o desenvolvimento de competências básicas nos domínios da leitura, escrita e cálculo, buscam dar uma resposta adequada a diferentes ritmos de aprendizagem, considerando as diversas características socioculturais dos destinatários do curso. Nesse sentido, buscam “[...] fomentar a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que contribuam para a

melhoria da qualidade de vida, assim como para a integração social na comunidade”. (CRUZ; LISBOA; PALLAS, 2001, p. 161). A população dessa etnia é beneficiária do Rendimento Mínimo Garantido e, por tal motivo, o acesso à escolaridade é tido como elemento essencial no processo de inserção. O projeto conta com uma equipe pluridisciplinar para o apoio psicossocial;

[...] para dar resposta a situações que pela sua natureza impliquem a intervenção dos técnicos, seja na avaliação psicológica, no encaminhamento para outros serviços, no aconselhamento e/ou orientação como para promover o acompanhamento e a orientação psicopedagógica aos alunos e professores. A partir do conhecimento dos alunos, da observação e avaliação das suas capacidades, esta medida visa a adaptação de materiais e a promoção de estratégias de ensino adaptadas aos níveis de desenvolvimento dos mesmos: o apoio psicopedagógico aos professores, ao nível das metodologias de ensino, compreende ainda a reflexão e a orientação relativamente ao desempenho dos alunos, bem como da gestão da sala de aula. (CRUZ; LISBOA; PALLA, 2001, p.161).

As autoras destacam que o trabalho realizado com a etnia cigana tem sido muito gratificante para os técnicos, servindo-lhes como ponto de partida para novas reflexões.

Rufino (2001), por outro lado, aponta os desafios que perpassam o trabalho com os ciganos adultos. Para ela, os problemas se multiplicam pelas dificuldades inerentes às diferenças culturais, principalmente pela reação de rejeição da comunidade do entorno, não cigana. Segundo a pesquisadora, a natureza das complicações é diversa, mas destaca algumas como: dificuldades em ajustar os modos de vida do grupo aos necessários procedimentos/regulamentos administrativos da formação, entraves no início do trabalho, na comunicação entre formandos, formadores, coordenação e equipe técnica. Um exemplo é a recusa, em alguns momentos, quando era necessário separar os casais, de as mães ocuparem espaços de formação diferentes dos filhos. As mudanças/adaptabilidades resultaram de um conjunto de ações, sobretudo de negociações, como a contratação de “amas” para a guarda das crianças em um outro espaço, tendo as mães liberdade para saírem da sala de aula e irem até lá sempre que julgassem necessário.

Martins (1995), ao discorrer sobre o Projeto de Prevenção Primária da Toxicodependência no bairro Irmão Pobre, em Belém, Portugal, destaca a metodologia utilizada pelas “equipes de terreno”, que são formadas por psicólogos, sociólogos, técnicos de serviço social, enfermeiros, animadores culturais e

desportivos, monitores e outros. A equipe coordena a formação de jovens no bairro. De acordo com a autora, pouco se sabe sobre a incidência e prevalência de problemas relacionados com a toxicodependência nas comunidades de etnia cigana, como também na população não cigana, de modo que a maior parte dos indicadores são indiretos. A metodologia baseia-se, portanto, em conversas, contatos pessoais e apreciações subjetivas da realidade.

Para os ciganos, os problemas advindos da toxicodependência são normalmente sentidos como questões internas que a família e a comunidade resolverão por si, já que o aparecimento de consumo e tráfico de drogas é tido como uma ameaça para a integridade da comunidade porque: reforça laços e cumplicidade com setores não ciganos ligados a atividades marginais e ilegais, desestrutura a unidade familiar, acentua a estigmatização da comunidade cigana, provoca repercussões na economia familiar, causa prisões frequentes, interfere em valores ancestrais estruturantes – respeito pelos mais velhos, ligação entre todos os membros da família, hierarquias claras, como o papel do líder no grupo, da mulher, da criança, entre outros. As equipes de terreno utilizam uma metodologia de intervenção de rede, e investigação-ação com avaliação monitorada. Os jovens têm cinco horas de formação por dia, cinco dias por semana. Atividades de formação pessoal, profissional e desporto e lazer são programadas após terem sido previamente debatidas e negociadas com eles, sendo que os formandos recebem uma bolsa mensal. A gestão do dinheiro é discutida com eles. Em certos casos, é negociado com os pais o destino das bolsas recebidas. As moças ficam em turmas diferentes dos rapazes (por exigência dos pais) e têm atividades diferentes.

Como podemos notar, as experiências se mesclam às conjunturas da vida cigana, e são perpassadas pelas necessidades e demandas do grupo. No Brasil, de modo muito semelhante, temos ainda um panorama pouco explorado e debatido pois, como declara a cigana Márcia<sup>17</sup>, “[...] é preciso que se conheça os ciganos menos por suas roupas e mais pelas suas causas”. Desse modo, pensar os desafios da educação contemporânea, no contexto da diversidade, implica considerarmos que estamos lidando com uma inclusão excludente, pautada historicamente em princípios homogeneizantes, classificatórios e segregativos. Nesse âmbito, situamos

---

<sup>17</sup> Cigana Calon residente no estado do Rio de Janeiro. Declaração feita durante o evento “Encontro Regional de Povos e Comunidades Tradicionais e II Encontro Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais”, promovidos pela Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT, no ano de 2014 em Vitória/ ES.



a escola como uma instituição que muitas vezes reproduz práticas que desconsideram, anulam e rejeitam as especificidades de uma minoria étnica, porém também a pontuamos como lugar possível para novas articulações e arranjos, visto que:

Os conflitos referenciados podem aparecer em qualquer grupo étnico, no entanto, as características étnicas dos Ciganos, ocasionam alguns deles. As rotinas escolares não são percebidas pelas crianças ciganas que são socializadas em contextos de liberdade, de espontaneidade e de improviso; a falta de socialização em rotinas escolares cria dificuldades na aceitação do professor como figura de autoridade, porque só respeitam a hierarquia familiar. (SOUSA, 2001, p. 38).

Para compreendermos melhor as questões que perpassam essa relação (ou a ausência desta), entre a minoria étnica cigana e a instituição escolar, faz-se necessário considerarmos a organização da vida cigana. Entendemos, como Sousa (2001), que a família é uma instituição, parte-se da premissa de que conhecer as *formas de institucionalização* dos ciganos é um requisito necessário para pensarmos o modo como estes significam a escola. Segundo o autor, a família cigana tem:

[...] seus regulamentos próprios, as suas leis, as suas estruturas hierárquicas, as relações de poder; o sistema de diferenciação que permite agir sobre as ações dos outros: o estatuto ou privilégio, as competências ou saber-fazer; as modalidades instrumentais do poder: pelos efeitos da palavra, por mecanismos de controlo, de vigilância, as regras explícitas ou implícitas e os objetivos perseguidos com o exercício de poder: a manutenção de privilégios e o pôr em ação a autoridade. Ao observar as formas de institucionalização, os sistemas de diferenciação, as modalidades instrumentais do poder e os objectivos perseguidos com o exercício do poder, não só compreenderemos as características da família cigana, mas igualmente, as razões da sua singularidade étnica, as formas como transmitem identidades fortes e duradouras que acentuam os contrastes sociais e culturais com a sociedade hegemônica. (SOUSA, 2001, p. 34).

Se, por um lado, estudos e pesquisas apontam que os ciganos não foram e, na maioria das vezes, não são bem quistos pela escola, por outro, ainda nos questionamos sobre seus desejos e anseios em relação a estar (e permanecer) nesse espaço que, por vezes, representa um reforço na marca da exclusão, vulnerabilizando-os e, por consequência, os repelindo, por não se reconhecerem em tal lugar. Os tempos e as configurações próprias da escola destoam em vários aspectos do modo de vida cigano. Estranhar as pessoas dessa etnia, e não as práticas de ensino ofertadas e o modo de educação escolar produzido, engessa as



possibilidades do encontro, dificulta-nos refletir sobre o que nos alerta Freitas (2013): qual o valor de constatar que “[...] a chegada de novos atores trouxe dificuldades adicionais ao cotidiano docente, se essa constatação tem sido pouco ou quase nada acompanhada de reflexões sobre como (re) fazer a arte de incluir?” (FREITAS, 2013, p.21).

Assegurar a entrada de minorias étnicas na escola, como os ciganos, implica desencadear processos que desacomodam o estabelecido e, conseqüentemente, geram conflitos, uma vez que, no sistema de ensino atuam forças de dominação simbólica e submissão dos alunos aos interesses dos grupos dominantes (BOURDIEU e PASSERON, 1996).

Se antes os ciganos não chegavam à escola, as circunstâncias atuais apontam mudanças. Se estamos tratando de uma escola em acordo com o pensamento de Freitas (2013) – que, valendo-se dos escritos de Pierre Bourdieu, afirma que não considera incluir apenas como passar pessoas do exterior para o interior de espaços reservados ou instituições –, é importante ressaltar nosso posicionamento de escuta, ou seja, de construção junto aos ciganos, sobre a dimensão simbólica dos processos que, num todo, são parte do que dá forma à escola, já que, assim como Brandão (1981), acreditamos que não existe uma única forma e um único modelo de educação.

Como Freitas (2013), assumo que a escola é uma organização complexa, que precisa se organizar em relação ao tempo e modo de fazer, para que adquira a configuração mais apropriada aos processos inclusivos e assim atinja seu objetivo maior, a educação das novas gerações, assim como um local inacabado, passível de novos saberes e outras formas de organização, que se reconhece enquanto construção histórica, que “[...] não existe desde todo o sempre e, portanto, não está pronta para todo o sempre”. (FREITAS, 2013, p.100).

## **2.5 A permeabilidade das fronteiras**

Durante muito tempo, as andanças dos ciganos pelo mundo fizeram com que a relação entre eles e a escola fosse marcada por intensos conflitos. Por não se encaixarem em vários padrões estabelecidos pela sociedade majoritária, tiveram o direito de acesso ao serviço público negado. O dentro e o fora bem definidos: aos

ciganos, cabia estar fora, pois não tinham os atributos estabelecidos para pertencerem e serem aceitos nesse espaço.

Porém, a atualidade tem indicado outros contornos desenhando as paisagens das zonas fronteiriças. A fixação da moradia e a ida das crianças para a escola propiciaram transformações significativas na organização social dos grupos ciganos e conseqüentemente no diálogo com a escola. Tais mudanças sinalizam a porosidade, a permeabilidade das fronteiras: o dentro e o fora em fluxo, em constantes movimentos de negociações.

Geograficamente, as fronteiras são os limites que demarcam, por exemplo, a divisa entre duas ou mais nações. Com frequência, o termo é empregado para designar as zonas geopolíticas de possíveis disputas de poder. Sua função é quase paradoxal, já que serve tanto para separar, ao demarcar os extremos dos territórios, quanto para unificá-los, enquanto linha unidimensional. Ao mesmo tempo que protegem (politicamente), representam a autonomia e a soberania. Por outro lado, estudiosos da área das Ciências Sociais têm utilizado o termo “fronteira” como dispositivo para a problematização de várias temáticas. Entre eles, está Fredrik Barth (1989). Em sua Teoria das Fronteiras Étnicas, datada da década de 1960, o autor aborda a problemática da persistência dos grupos étnicos e os problemas que lhes são colocados.

O autor destaca que a análise científica deve considerar a relação entre as expressões culturais de um grupo e seus efeitos no meio ambiente, dado que “[...] as fronteiras sobre as quais devemos concentrar nossa atenção são evidentemente fronteiras sociais, ainda que possam ter contrapartida territorial” (BARTH, 1989, p. 34). Afirma que, de modo geral, o raciocínio antropológico parte do pressuposto de que a variação cultural não é contínua, ou seja: haveria agregações humanas que, em essência “[...] compartilham uma cultura comum, e diferenças interligadas que distinguiriam cada uma dessas culturas, quando analisadas separadamente de todas as outras”. (BARTH, 2011, p. 187).

Para Barth, tal pensamento prejudicou a análise sobre os grupos étnicos, pois promoveu muita atenção às diferenças entre as culturas e aos vínculos históricos estabelecidos e pouca ao modo como tais grupos se constituem e à natureza de suas fronteiras. É exatamente nestes últimos que o autor concentrou suas reflexões e estudo. Para ele, a escolha destes ou daqueles focos para análise tornou-se um

amplo problema na Antropologia, em razão de vários antropólogos sociais terem buscado evitar discussões, recorrendo a um conceito mais abstrato para representar o sistema social englobante, dentro do qual grupos e unidades menores são analisados: o de “sociedade”.

Em sua visão, tal postura não contempla questões de suma importância como as fronteiras e as características empíricas dos grupos étnicos. Desses temas decorrem outros importantes, como os debates sobre o isolamento geográfico e suas consequências. Segundo afirma, a hipótese de que tribos e povos mantêm suas culturas a partir do isolamento e afastamento de seus vizinhos é ingênua, provavelmente sem adeptos, o que não levou, porém, à eliminação da “[...] visão simplista de que o isolamento geográfico e social tenham sido os fatores críticos para a sustentação da diversidade cultural”. (BARTH, 2011, p. 188). Ponto de vista inadequado, no seu entendimento, dado que:

Em primeiro lugar, fica claro que as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, *apesar* das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais. Em segundo lugar, descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância social vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados. Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. (BARTH, 2011, p.188, *itálico do autor*).

Assim, as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos, visto que a interação não ocasiona o desaparecimento de um grupo étnico devido às mudanças ou aculturação. Nessa lógica, são os grupos étnicos que instituem suas próprias fronteiras, definidas a partir de suas demandas enquanto grupo social, ressaltando que essas são categorias étnicas de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores que têm a característica de organizar a interação entre as pessoas (BARTH, 2011).

Vale lembrar que Barth (2011) apresenta algumas objeções à definição de grupo étnico presentes na bibliografia antropológica, a qual os define como aqueles grupos que se perpetuam de modo biologicamente amplo, compartilham valores

culturais fundamentais, constituem um campo de comunicação e de interação e possuem membros que se identificam e são identificados por outros como se constituíssem uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo. No seu entendimento, tal formulação impede que se entenda o fenômeno dos grupos étnicos, seu lugar na sociedade e cultura humanas, porque, ao tentar fugir das questões problemáticas e desejar “[...] propiciar um modelo ideal típico de uma forma empírica recorrente, implica um ponto de vista preconcebido a respeito dos fatores significativos quanto à gênese, estrutura e função de tais grupos” (BARTH, 2011, p.190)

O autor argumenta que a gravidade dessa postura reside no fato de ser uma indução para que se assuma que a manutenção das fronteiras não é problemática. Isso, por sua vez, ocasiona a limitação dos fatores que são utilizados para explicar-se a diversidade cultural, fazendo com que sejamos levados, erroneamente, a imaginar que cada grupo desenvolve sua forma “[...] cultural e social em isolamento relativo, essencialmente, reagindo a fatores ecológicos locais, ao longo de sua história de adaptação por invenção e empréstimos seletivos”. (BARTH, 2011, p. 190). Desse ponto de vista, produziu-se um “mundo de povos separados” e julgou-se (inadequadamente) possível isolá-los para descrevê-los, como se fossem ilhas. Barth (2011) insiste que, ao se atribuir importância fundamental ao fato de “se compartilhar uma mesma cultura”, ganha-se muito mais se esse traço for tomado como um resultado do que como uma característica primária e definidora da organização social.

Nessa perspectiva, Barth (2011) entende os grupos étnicos como uma forma de organização social e inscreve a característica da autoatribuição ou da atribuição por outros como uma categoria étnica. Afirma que:

Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido, organizacional. É importante reconhecer que, embora as categorias étnicas tomem em consideração as diferenças culturais, não podemos deduzir disso uma simples relação de um para um entre as unidades étnicas e as semelhanças e diferenças culturais. As características que são levadas em consideração não são a soma das diferenças “objetivas”, mas somente aquelas que os próprios atores consideram significantes. (BARTH, 2011, p.194).

Na abordagem barthiana, os grupos étnicos não são considerados como grupos por possuírem uma cultura comum, mas sim devido às diferenças culturais. São tipos de organização baseados na consignação e autoatribuição dos indivíduos. Nas palavras do autor:

Em 1969, afirmei que a etnicidade representa a organização social de diferenças culturais. Desse modo, este conceito levanta questões sobre a constituição daquilo que chamamos de cultura, mas somente em relação à sua base. Em oposição àquilo que ainda constitui uma visão amplamente compartilhada, argumentei que os grupos étnicos não são grupos formados com base em uma cultura comum, mas sim que a formação de grupos ocorre com base nas diferenças culturais. Pensar a etnicidade em relação a um grupo e sua cultura é como tentar bater palmas com uma mão só. O contraste entre “nós” e os “outros” está inscrito na organização da etnicidade: uma alteridade dos demais que está explicitamente relacionada à asserção de diferenças culturais. Assim, começemos por repensar a cultura, a base a partir da qual emergem os grupos étnicos. (BARTH, 2005, p. 16).

Assim, ao focar a etnicidade, Barth (2011) se dedica aos aspectos generativos e processuais dos grupos, pois pressupõe o contato cultural e a mobilidade das pessoas. Ao considerar o grupo étnico do ponto de vista da atribuição de categorias de “nós” e “eles”, Barth (2011) faz da etnicidade um processo organizacional que não pode ser distinguido, *a priori* e por definição, de outras formas de identidade coletiva. (apud POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011). Os autores alertam que fazem uma leitura interacionista das colocações barthinianas acerca da etnicidade, sendo esta uma entre tantas outras possíveis. Declaram que, ao colocar o foco de análise nas fronteiras, Barth ancora a noção de etnicidade na noção de grupo, entretanto, frisa a sua dimensão processual, de tal modo que, para ele, a etnicidade assegura a unidade efetiva do grupo tanto quanto pressupõe seu caráter constituído (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011).

Sob esse prisma, tem-se que a especificidade da organização social étnica decorre do papel que os contrastes culturais nela desempenham, considerando-se que estes não podem ser separados dos processos de manifestações de identidades, em razão de não derivarem da psicologia dos indivíduos, mas da constituição de espaços cênicos e das operações externas que os atores realizam uns com os outros, sendo nesses espaços que os atributos culturais adquirem um valor expressivo podendo ser altamente seletivos, não como reveladores de uma realidade subjetiva mas como “[...] reivindicação a ser julgada como ‘um certo tipo

de pessoa', reivindicação pública que necessita ser publicamente validada e ratificada e que supõe um idioma convencional comum". (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.112).

Assim, pertencer a uma categoria étnica demanda ser "um certo tipo de pessoa", posto que os atores podem utilizar alguns traços culturais como sinais e emblemas de diferenças, ignorar outros, indicando seu pertencimento à cultura do grupo através das fronteiras, ou melhor, critérios de pertença. Desse modo, definem-se sinais ou signos manifestos, que são "[...] sinais diacríticos que as pessoas procuram e exibem para demonstrar sua identidade, tais como o vestuário, a língua, a moradia, ou o estilo de vida". (BARTH, 2011, p. 194).

Buscam também orientações de valores fundamentais, ou seja, padrões de moralidade pelos quais as ações são julgadas. Dessa maneira, quando os estudos deslocam a ênfase das "diferenças objetivas" para a "autoatribuição" e "atribuição," podem focar os fatores socialmente relevantes que indicam a pertença e não a diferença propriamente dita. Os efeitos desse deslocamento, comparados a outros fatores que influenciam os comportamentos, podem, na visão do autor, tornar-se objeto de investigação, em razão de que "[...] desta perspectiva, o ponto central da pesquisa torna-se a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange" (BARTH, 2011, p. 195).

De modo mais abrangente, o posicionamento teórico de Barth nos leva a considerar que as fronteiras não fecham ou isolam os grupos, ao contrário, suas construções e manutenções representam jogos de interesse, negociados de acordo com as necessidades e os contextos, nos quais os grupos criam categorias de autoatribuição e identificação que permitem suas distinções étnicas, reivindicando, assim, o que querem que os defina ou não. Nesse sentido, apesar dos fluxos e contatos, as fronteiras permanecem, na medida que estes as criam e recriam.

Pensar as reconstruções de alguns elementos da cultura cigana a partir das contribuições barthinianas nos leva a considerar que atravessar as fronteiras, o ir e vir, é uma potencialidade na relação entre os ciganos e a escola, entendida enquanto campo de interação e comunicação, não como um processo fechado, mas, sim, dinâmico, onde os significados circulam, são construídos e reconstruídos, tendo em vista que todos vivemos, em várias situações da vida, nas diversas zonas fronteiriças.

Nesse contexto, caminhar em direção às fronteiras, transitar entre elas e/ou atravessá-las, abrange tanto as demandas sociopolíticas dos grupos étnicos minoritários quanto a emergência de novas identidades e reinvenções da etnia. Assim, nos interessa saber como os ciganos estão incorporando suas necessidades atuais no contexto que os cerca, pois compreendemos, como Barth (2011), que os grupos étnicos estão em processos de interação social permanentes, de modo que não é o isolamento que explica seus elementos definidores e sim o modo como os próprios membros escolhem autoatribuições, negociando significados de acordo com seus interesses. Adotando a ideia de que as fronteiras não isolam os grupos étnicos, este estudo apoia-se na visão dinâmica da relação entre os ciganos e a escola como potencializadora das travessias, que ora podem manter, ora excluir alguns traços culturais, sempre na rica condição do conhecimento mútuo. Sustenta-se no entendimento de que fluxo e mobilidade são condições que permitem a travessia.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, assim como no andejar cigano, muitas idas e vindas foram necessárias, das teorias aos conceitos, dos encontros aos sentimentos, das expectativas à realidade, numa construção e reconstrução constantes das estratégias e caminhos, sustentadas na convicção de que “[...] a descoberta de outros mundos sociais é um dos encantos do fazer antropológico” (VELHO; KUSCHNIR, 2003, p. 8).



### 3 POR ENTRE FRONTEIRAS: OS CAMINHOS DO ESTUDO DE CAMPO

*Início por um lugar comum: como todos sabemos, a etnografia é a ideia-mãe da antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos – é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação. Não são “fatos sociais”, mas “fatos etnográficos”, como nos alertou Evans-Pritchard em 1950. Essa empiria que nos caracteriza, aos olhos de alguns cientistas sociais pode ser uma desvantagem, se não uma impropriedade; penso, especialmente, nos sociólogos de ontem (e talvez nos de hoje também). Para os antropólogos, no entanto, é nosso chão. Mesmo assim, as concepções do que é etnografia variaram. Arte, para Evans-Pritchard, fonte de comparação, para Radcliffe-Brown, origem da teoria etnográfica, para Malinowski, hoje é o método genérico da antropologia – o que a esvazia de significado, ou a condena por pouco teórica. (PEIRANO, 2014, p. 380).*

Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa em educação, orientada por uma perspectiva etnográfica. Essa escolha emergiu da constatação, após o curso de mestrado, de que os caminhos etnográficos trilhados haviam constituído um vínculo sólido com os ciganos do município de Fundão/ES. O tempo junto a eles havia tecido uma proximidade favorável a esse tipo de pesquisa, de modo que, com o passar dos anos, a confiança do grupo em relação a mim aumentou significativamente, o que propiciou aberturas para o compartilhamento de questões cada vez mais minuciosas, mais íntimas, clareando as limitações e as possibilidades da pesquisa.

Para Malinowski (1984), a etnografia pode ser entendida como um empreendimento, no qual cabe ao pesquisador a descrição do ser humano em sua própria localidade, através da ida a campo e da observação participante. O antropólogo Bronislaw Malinowski revolucionou a Antropologia quando apresentou uma nova visão do homem ao indicar uma nova maneira de compreensão acerca do comportamento humano. Após sua obra *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, a visão predominante de que as sociedades tribais eram aglomerados de “fósseis vivos”, com crenças e costumes desconexos, desprovidos de sentidos foi deslocada



para a compreensão de que esses povos não só possuem ações com significado, mas, principalmente, com coerência e integração. Malinowski elabora, então, um novo modo de apreendê-las, reconstruí-las e transmiti-las ao arquitetar novas técnicas de investigação e novos métodos de interpretação. Antes dele, a maioria dos antropólogos não tinha contato com os representantes dos povos sobre os quais escreviam, baseavam-se apenas em material histórico, arqueológico e relatos de viajantes.

De acordo com Laplantine (1988), é a partir de meados do século XX que a etnografia vai se configurando; surge a partir do momento em que o pesquisador assume, ele próprio, a sua pesquisa. Antes do primeiro terço do século XX, as pesquisas antropológicas eram divididas em tarefas, entre o observador – geralmente um subalterno, que poderia ser um viajante, um colono, um missionário ou um administrador, com a função de prover as informações – e o pesquisador erudito, que exercia a nobre atividade de ficar em seu gabinete, aguardando o recebimento de notícias, para posteriormente analisá-las e interpretá-las.

Franz Boas e Bronislaw Malinowski, considerados os pais fundadores da etnografia, dão início a um novo modo de pesquisa, no qual o pesquisador compreende que “[...] deve deixar seu gabinete de trabalho para ir compartilhar a intimidade dos que devem ser considerados não mais como informadores a serem questionados, e sim, como hóspedes que o recebem e mestres que lhe ensinam” (LAPLANTINE, 1988, p.76), ou seja, é necessário ir a campo para compreender aspectos da vida dos sujeitos que se investiga.

Malinowski teve um papel de destaque no desenvolvimento da etnografia, principalmente por seus estudos de campo nas Ilhas Trobriand. O autor procurava reviver nele próprio os sentimentos dos outros, “[...] fazendo da observação participante, uma participação psicológica do pesquisador, que deve compreender e compartilhar desses últimos, interiorizando suas reações emotivas” (LAPLANTINE, 1988, p. 82). Para Malinowski, tal necessidade decorre do fato de que na etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador, ele está envolvido com pessoas que apresentam modos complexos e diversos de ser e de estar no mundo e não com documentos frios e inertes.

Entretanto, tais incursões por vezes nos levam às armadilhas da pesquisa do tipo etnográfico, nos impulsionando na direção de “riscos elaborados”, pois, como

nos lembra Geertz (2008), primeiramente, se desejamos compreender o que é a ciência, precisamos olhar o que seus praticantes fazem. Segundo o autor, em *Antropologia Social* o que seus praticantes fazem é a etnografia:

Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa" (GEERTZ, 2008, p. 4).

O autor esclarece que a prática etnográfica demanda uma descrição densa, isto é, quando o pesquisador descreve o que observa, deve ter em mente o objeto da etnografia: "[...] uma hierarquia estratificada de estruturas significantes" (GEERTZ, 2008, p. 5). Através desta, é que se pode observar os comportamentos, gestos, códigos estabelecidos e como são produzidos, percebidos e interpretados. Ao tomar emprestada a noção de "descrição densa" de Gilbert Ryle, Geertz serve-se também de alguns ensaios do autor para elucidar esse modo de descrever o que se observa, como o exemplo das piscadelas:

Vamos considerar, diz ele, dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos; observando os dois sozinhos, como se fosse uma câmara, numa observação "fenomenalista", ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela ou, na verdade, se ambas eram piscadelas ou tiques nervosos. No entanto, embora não retratável, a diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é grande, como bem sabe aquele que teve a infelicidade de ver o primeiro tomado pela segunda. O piscador está se comunicando e, de fato, comunicando de uma forma precisa e especial: (1) deliberadamente, (2) a alguém em particular, (3) transmitindo uma mensagem particular, (4) de acordo com um código socialmente estabelecido e (5) sem o conhecimento dos demais companheiros. Conforme salienta Ryle, o piscador executou duas ações — contrair a pálpebra e piscar — enquanto o que tem um tique nervoso apenas executou uma — contraiu a pálpebra. Contrair as pálpebras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim significa um sinal conspiratório, é piscar. É tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura e voilà - um gesto! (GEERTZ, 2008, p. 5).

Adiante, Geertz evoca as suposições de Ryle a partir do exemplo das piscadelas, nas quais inclui, supostamente, um terceiro garoto, que maliciosamente imita o piscar do primeiro. Nota-se que ele não tem um tique nem está piscando, ele

está imitando, o que leva a uma mudança na intenção, ou seja, ele não deseja que pensem que ela está piscando, ele almeja ridicularizar o piscador do tique. Caso esse comportamento não seja percebido, sua intenção não será alcançada. Indo-se mais além:

Em dúvida sobre sua capacidade de mímica, o imitador pode praticar em casa, diante de um espelho, e nesse caso ele não está com um tique nervoso, nem piscando ou imitando — ele está ensaiando. Entretanto, para a câmara, um behaviorista radical ou um crente em sentenças protocolares, o que ficaria registrado é que ele está contraindo rapidamente sua pálpebra direita, como os dois outros. As complexidades são possíveis, se não praticamente infundáveis, pelo menos do ponto de vista da lógica. O piscador original poderia, por exemplo, estar apenas fingindo, para levar outros a pensarem que havia uma conspiração, quando de fato nada havia, e nesse caso nossas descrições do que o imitador está imitando e o ensaiador ensaiando mudam completamente. O caso é que, entre o que Ryle chama de "descrição superficial" do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ("contraíndo rapidamente sua pálpebra direita") e a "descrição densa" do que ele está fazendo ("praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento") está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos às quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra (GEERTZ, 1989, p. 5).

O exemplo das piscadelas nos remete às inferências e implicações das estruturas superpostas, fato que sugere a relevância da descrição densa na pesquisa do tipo etnográfico, visto que, de acordo com o autor, é isto que o etnógrafo enfrenta quando está seguindo sua rotina de coleta dos dados: "[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar" (GEERTZ, 1989, p. 6). Tal questão faz dos passos etnográficos:

[...] um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das

vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (GEERTZ, 1989, p.18).

O etnógrafo “inscreve” o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de um acontecimento passado – existente unicamente em sua ocorrência – em um relato, que permanece no tempo, podendo ser (re)visto, consultado novamente. Entretanto, não se trata apenas de relatar o que foi visto ou dito por um informante. Fazer etnografia implica interpretar o que se vê, se ouve e se lê.

Anotar a construção de uma “leitura de mundo” não é tarefa fácil, visto que o pesquisador tem seu olhar atravessado por seus próprios filtros identitários. Apreender a visão de mundo do outro, diferente, intrigante, implica a revisão constante e cuidadosa das escolhas feitas para o registro. Do estranhamento à familiaridade existem muitos desafios, talvez os mesmos, porém com outros revestimentos: escapar do olhar tendencioso, preconcebido, anotar o que se lê do modo menos etnocêntrico possível.

Foram esses atravessamentos que me guiaram no período compreendido entre o término do mestrado e início de doutorado. Com a conclusão do primeiro, fiquei cerca de 30 dias sem contato com os ciganos. Entre o cuidar das questões da vida pessoal e profissional, o tempo passou. O contato foi reestabelecido a partir de uma ligação de Luciana, cuja conversa se iniciou da seguinte forma: “Kátia, cadê você? Agora que essas coisas sua aí de escola acabaram, cê esqueceu de nós?” (Luciana, fragmento de caderno de campo, 12 de novembro de 2010). O telefonema de Luciana me fez perceber que eu deveria ficar atenta aos vínculos estabelecidos com os ciganos.

Eu havia criado laços que não poderiam ser desfeitos com o fim de uma etapa burocrática da vida; havia construído uma relação de amizade que estava além das cronologias, dos calendários, dos prazos, das prescrições metodológicas e objetivos de uma pesquisa acadêmica. Tal constatação me levou à reflexão sobre como conduzir o relacionamento com o grupo dali por diante. A pesquisa do tipo etnográfico requer longo tempo no campo para a compreensão dos significados que perpassam determinado aspecto de sua organização social. Disso decorre a participação em eventos significativos para o grupo; o que gera, conseqüentemente, a proximidade. Se a entrada no campo é cercada por dúvidas e incertezas, deixar o campo da pesquisa também exige observação, escuta e ressignificações.

Ao escutar o que Luciana me dizia, compreendi a imagem que tinham de mim e um certo lugar que eu ocupava na vida de alguns membros do grupo. A ligação tinha como finalidade a reafirmação da minha amizade com ela e com seu grupo de pertencimento. De tal modo que, assumindo essa postura, sinalizei que o contato permaneceria. Na semana seguinte, já havia um convite para uma festa de noivado. E assim, sucederam muitas idas ao Acampamento Sol durante os anos de 2011 e 2012.

No início da pesquisa do curso de mestrado, os contatos partiam das ciganas, que me ligavam e faziam os convites. Com o passar do tempo, eu ligava e já avisava o dia que pretendia ir, sem ter necessariamente um motivo festivo para a visita. Assim, progressivamente, as idas foram acontecendo cada vez com mais frequência. Com o desenvolvimento da pesquisa, as idas às duas escolas nas quais as crianças estavam matriculadas, uma de ensino infantil e outra de ensino fundamental, ambas no mesmo bairro, se tornaram semanais. Em muitas ocasiões, ia pela manhã e passava o dia no acampamento, saindo apenas para a visita à escola, fato que me possibilitava conhecer o modo como tratavam as questões escolares no âmbito familiar.

Assim, acompanhei muitos momentos do “dever de casa”, cercados de muito conflito, geralmente porque as crianças tinham dificuldades com os conteúdos e não dispunham entre os membros do acampamento de quem tivesse conhecimento para auxiliá-las. Também presenciei muitas conversas sobre as brigas entre meninos não ciganos e ciganos na hora do recreio, anseios dos pais sobre o interesse dos meninos em namorar meninas não ciganas na escola, e o impacto disso em seus acordos de matrimônio, estabelecidos entre famílias ciganas amigas desde o nascimento dos filhos, entre outras situações. Nesse período, além dos registros no caderno de campo, também fiz registros fotográficos em diversos momentos da vida cotidiana dos acampamentos, não somente nas festas e eventos, como no início do contato.

Na continuidade do contato com um dos grupos ciganos, após a pesquisa do curso de mestrado, acompanhei outros momentos da vida do grupo. Não só as danças e as comemorações compunham os dias dos ciganos do Acampamento Sol. O dia a dia era atravessado por questões que desestabilizam as normas vigentes, como o divórcio entre os casais recém-casados, por exemplo. Muitos filhos e filhas

são prometidos por famílias amigas ou com algum grau de parentesco em casamento, na ocasião do nascimento; no período da adolescência, e com alguns eventos da atualidade (redes sociais, ida para a escola, fixação da moradia), a possibilidade de esses jovens se envolverem com não ciganos cresceu consideravelmente. Entretanto, uma vez firmado o compromisso entre os pais, a “palavra de honra do cigano” não pode ser desfeita, como afirma Sr. Valdir. Assim, presenciei casamentos que ocorreram para o cumprimento do acordo, mas que terminaram um ano depois. Com isso, o divórcio foi tema de várias conversas. Acompanhei muitas discordâncias e enfrentamentos dos próprios jovens, mas principalmente das mulheres não ciganas, que não concordavam com essa tradição e lutavam para que suas filhas adolescentes não ficassem casadas se assim não desejassem.

Nesse panorama, muitas negociações, conflitos, desentendimentos. O primeiro divórcio presenciado nesse grupo abriu o precedente para outros, de modo que certa vez Sr. Valdir declarou: “Se é pra ficar brigando, pegando faca pra um querer matá o outro, é mió separá mesmo. Depois que já honrou o compromisso firmado, se num der certo vai cada um pro seu lado”. Ou seja, permitiu o divórcio, no percurso de negociações e ressignificações, mas não a possibilidade de recusa do casamento na idade previamente acordada pelos pais.

A manutenção do vínculo com esse grupo de ciganos do Acampamento Sol produziu novas formas de olhar para eles, novas indagações que fizeram emergir o interesse de continuar investigando aspectos da relação entre esse povo e a escola e viabilizaram a escolha do mesmo grupo para a pesquisa de doutorado.

Com os vínculos sendo gradualmente consolidados com os ciganos do Acampamento Sol, as formalidades e os enrijecimentos dos anos iniciais foram sendo substituídos por uma relação mais leve, fluída, madura, que tornou possível não somente adentrar de forma mais íntima no cotidiano desse grupo, mas esmiuçar várias temáticas, já que o estreitamento dos laços abriu caminho para novas conversas e diálogos mais aprofundados, deles em relação a mim e vice-versa, aproximando-me da compreensão de que “[...] pesquisadores e pesquisados enfrentam momentos de maior empatia, desconfiança, solidariedade e reserva, em diferentes etapas de uma mesma pesquisa” (VELHO; KUSCHNIR, 2003, p. 8). Tais compreensões, vividas e sentidas no decorrer dessa trajetória de estudo, foram

tensionando as decisões e escolhas metodológicas, tornando necessárias algumas mudanças no seu desenvolvimento.

A pesquisa etnográfica tem essa característica de inserir o pesquisador no cotidiano das vidas “pesquisadas” de modo consistente, o que traz uma familiaridade enriquecedora, mas também um desafio: estranhar o familiar – uma tarefa difícil, como destaca Velho (2003). Com o intuito de estranhamento da familiaridade, se deram a construção e a reconstrução metodológica deste estudo.

Velho (2003), ao discorrer sobre os desafios enfrentados na pesquisa de campo, destaca a importância da reflexão sobre familiaridade e estranhamento, proximidade e distância. Em sua visão, há uma certa dificuldade em se estranhar o familiar, desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações que constituem a nossa visão de mundo. Definir como nos situamos, objetivamente e subjetivamente, diante dos mais variados acontecimentos, pode ser uma grande motivação para as desconstruções e reconstruções pessoais necessárias. Situar-me passou a ser o primeiro passo para as travessias almejadas. Se, por um lado, os anos de contato contínuo e o estreitamento do vínculo possibilitaram-me adentrar em um mundo social distinto, e por vezes, distante do meu; por outro, o desafio da proximidade foi um ponto latente durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Foi durante um desses momentos “estranhos” ao habitual que senti a necessidade de algumas modificações. Se, antes, escapava-me a leitura mais abrangente dos pormenores, dos detalhes, do dito não verbal, a proximidade com o cotidiano do grupo permitiu-me o desenvolvimento de uma atenção maior aos contextos, desencadeando a apreensão mais sutil do que acontecia à minha volta, como ilustra o trecho transcrito a seguir:

Depois do almoço na casa de Luciana, deitei na rede pendurada na área em frente. Ela veio e, como de costume, sentou-se no degrau da calçada, no lado esquerdo. Alguns minutos depois, Raul chegou e sentou-se na cadeira que estava logo à frente, no lado direito. Por fim veio Yago e sentou-se na cadeira disponível ao lado do pai. Já formávamos um círculo. Conversa vai, conversa vem, Luciana me fala: “É, tá sabendo, Kátia, que sábado minha nora vem almoçar com nós?”. Yago logo se levanta e sai. Luciana dá uma risada e diz: “Deixa de ser bobo, Yago, vem pra cá mais nós”. Ele de longe responde: “Ah, quero conversar besteira não!”. Notei que ele ficou desconfortável com o assunto da visita da futura noiva. Desde os 12 anos está comprometido com Larissa, que tem 10 anos. Acordo feito entre os pais. O almoço será o terceiro encontro entre eles. Pergunto: “Mas, Luciana, e na escola, o Yago não gosta de alguma menina, será que ele não ficou assim por isso? Ele já está noivo tem



dois anos, será que nesse tempo ele nunca gostou de alguma menina lá na escola, não?”. Luciana dá um sorriso, olha para Raul [que só observa a conversa, sem se manifestar] e fala: “Ah, Kátia, ficou nada, não, ele sabe que tá noivo né”. Desvia o olhar novamente para o esposo e muda o assunto (Diário de campo, 13 de fevereiro de 2017).

Familiarizada com seu modo de agir, noto que essa era uma resposta performativa, ou seja, revestida de um discurso necessário. Mais tarde, quando estávamos a sós, ela retoma o assunto: “O Yago gosta de uma menina na escola dele, mesmo, por isso ele fica assim quando nós fala que a noiva dele tá vindo”. O comportamento de Luciana, o olhar desconcertado e um discurso na presença do marido, diferente ao de sua ausência, indicou o papel que ela exerce, de esposa cigana, reafirmando uma tradição importante para o grupo.

O fato é que, por estar habituada ao modo de agir de Luciana, sabia que no momento oportuno ela me contaria outra versão do episódio, no papel de não cigana falando sobre “os ciganos”. Aprender a focar a atenção para esses detalhes e deles apreender fissuras possíveis para contextualizações sobre as atuações e suas representações tornou-se um exercício contínuo sobre a descrição e a apresentação dos fatos observados. Como afirma Cavalcanti (2003, p. 133), essas questões são importantes para:

[...] um balizamento dos limites étnicos de nossas ambivalências. [...] Clifford Geertz tem razão ao enfatizar a questão epistemológica como central na discussão relativa à pesquisa de campo. Como é possível o conhecimento antropológico, que depende da apreensão de como os nativos “pensam, sentem e percebem”? O etnógrafo, diz ele, “não percebe – e em minha opinião não consegue perceber – o que seus informantes percebem. O que ele percebe – e com muito pouca clareza – é o que eles percebem ‘com’ ou ‘por meio de’, ou ‘através de’, ou qualquer outra expressão semelhante”. Ou seja, o que buscamos no campo junto às pessoas que pesquisamos são códigos simbólicos que organizam e estruturam a experiência (com os quais adentramos o vasto reino das percepções e das emoções).

Creio que esse foi um movimento que me conduziu várias vezes na busca por brechas e aberturas para a travessia das fronteiras, ou seja, para entrar e sair dos esquemas da vida cigana para melhor apreendê-los, estando atenta ao necessário estranhamento do que supunha familiar.

Das memórias da curiosidade da infância ao primeiro encontro com os ciganos, do olhar curioso para a visão científica, das primeiras perguntas no início do curso de mestrado às inquietudes das etapas do presente estudo, foram muitas



tentativas de travessia das/nas fronteiras. Utilizo o termo “das” para me referir aos momentos da pesquisa de campo, nos quais me deparava com os limites, as bordas que demarcam o “aqui” e o “lá”, quando a clareza sobre estar dentro ou fora era trazida pela própria situação, como nas conversas sobre o casamento realizado na época da adolescência, que me causavam muitos estranhamentos e uma delimitação precisa dos contornos entre minhas convicções a esse respeito e a oposição destas em relação às descritas pelos ciganos do grupo. Momentos em que eu me sentia marcadamente “fora”. Utilizo o “nas” para situar as vezes que minha localização era imprecisa; o estar dentro, fora ou entre não era claramente identificável, como nos momentos de doenças familiares, de angústias de uma mãe sobre o comportamento e futuro do filho, entre outros; momentos nos quais os elementos culturais distintos passavam despercebidos, tamanho o envolvimento com a situação.

Desvencilhar-me das supostas certezas e caminhar rumo às descobertas concretizou-se através de um “deixar-me levar”, como sugerido por Cavalcanti (2003, p.118), a partir de um “[...] modo de abordar uma realidade-a-ser-conhecida que, misturando humildade e empatia, produz um deixar-se levar pelo encontro com uma determinada situação ou assunto” que se deseja conhecer. Movimento este sempre acompanhado de reflexões teóricas a respeito do vivido. Assim, abrir-me para outras posturas e possibilidades configurou-se em tentativas de me situar entre eles ou “[...] tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado”. (GEERTZ, 2008, p.10). Foi nessa busca de conhecimento dos contextos que se deram as travessias das fronteiras, permeadas por idas apressadas, pausas relutantes, voltas necessárias, num fluxo constante em direção aos objetivos traçados.

Se um dos desafios da proximidade é estranhar o familiar, fui aos poucos constatando, como Velho (2003, p. 18), que “[...] não há fórmulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquematismos empobrecedores. Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis”.

Foram esses, entre outros, os ensejos que conduziram as mudanças no rumo da proposta inicial desta pesquisa, que era a produção de um documentário, realizado a partir de filmagens feitas pelos próprios ciganos. O objetivo era observar

quais momentos da vida do grupo selecionariam para registro. Juntamente às anotações efetuadas no diário de campo, essas imagens comporiam os dados da pesquisa. A partir dessas imagens pretendia analisar as escolhas feitas com base nas seleções dos eventos, momentos e fatos definidos por eles como significativos. Promoveria debates acerca das gravações, com o intuito de apreender os significados atribuídos por eles às ações filmadas., verificando como suas escolhas ilustravam seus elementos culturais, para que pudéssemos compreender a relação entre as mudanças atuais, na organização social do grupo, e o relacionamento com a escola.

Porém, o comportamento de Luciana, entre outros eventos, forneceu o mapa da situação, levando-me a repensar os caminhos percorridos e a percorrer, pois, como indica Malinowski (1922), estar bem treinado e atualizado teoricamente não significa estar carregado de ideias pré-concebidas. Não cabe ao pesquisador ir a campo com a missão de confirmar suas hipóteses, mas ser capaz de:

[...] a qualquer momento alterar as suas perspectivas e de as abandonar de livre vontade perante as evidências, [...]. Mas quantos mais problemas ele levar para o campo, quanto mais habituado estiver a moldar as suas teorias aos factos e a observar estes últimos na sua relação com a teoria, em melhores condições se encontrará para trabalhar. (MALINOWSKI, 1922, p. 23).

Nesse sentido, foram revistos e refeitos os caminhos. O excerto a seguir ilustra outro momento no qual as condutas sinalizaram a necessidade de mudança das trilhas até então traçadas:

Assim como aconteceu na semana anterior, nenhuma imagem gravada. Na primeira vez, deixei a filmadora com Yago, expliquei como funcionava, tudo acertado. Ele estava muito curioso com as possibilidades e ansioso para dar início aos registros. Fiquei surpresa quando voltei uma semana após e não havia nada registrado. Luciana me explicou que ficou com medo de dar o equipamento a ele e “estragar”. Já acostumada com seu jeito, notei um certo desconcerto com a explicação. Reafirmei que não tinha problema algum, caso, por um imprevisto, a máquina quebrasse. Disse que deixaria mais uma semana e depois iríamos ver juntos os registros e poderíamos conversar sobre os mesmos. De volta, uma semana depois, chego na barraca e observo logo de imediato que a sacola de papel que embalava a filmadora continuava em cima do armário de Luciana - parecia inclusive na mesma posição que eu havia visto pela última vez. Pergunto sobre as filmagens e ela afirma: “Ah, Kátia, melhor você mesma filmar um dia, Yago vai acabar quebrando essa filmadora, tô querendo deixar com ele, não”. Diante do olhar de Luciana, que desviava do meu, eu já sabia que havia outros motivos, mas quais? Esperava que mais tarde ela me dissesse, mas não foi

preciso, pois Raul, que estava na cozinha, grita de lá: “Fala a verdade com ela, Luciana”. Vendo que a esposa não voltava ao assunto, veio até mim: “Deixa eu falá a verdade pra você, Kátia; você vem sempre aqui, conhece nosso jeito, sabe que nós tamo sempre assim, desse jeito [aponta para sua vestimenta, uma calça jeans e uma blusa branca de malha]. Mas nós somos ciganos, então pra mostrar o dia a dia nosso assim fica esquisito né. Vamo combiná assim: você mesma filma. Mais aí você marca direito um dia, que nós se arruma, coloca os ouro, as bota, os chapéus, as fivela, as muié se arruma também; daí nós chama os primo lá de cima, senta tudo aqui assim numa roda...”. Laísa, que escutara metade da conversa, completa: “As muié faz uma chapinha, coloca umas unhas de gel...” (Diário de campo, 27 de março de 2016).

Desse modo, foi-se delineando o presente estudo, a partir da compreensão de que em determinadas situações, já não é o pesquisador “[...] que deverá sistematizar os elementos que coerentemente formam um sistema cultural, mas são os próprios protagonistas que o apresentam enquanto tal”. (FRADIQUE, 2003, p.107). Por isso, é importante ressaltar as nuances do processo empático que se revela na situação descrita: “A empatia, em suma, não é mágica psicológica, mas trabalho analítico de códigos simbólicos sempre trocados entre pesquisadores e pesquisados” (CAVALCANTI, 2003, p.133). Assim, os ciganos estavam me indicando que, para seguir minha proposta inicial, teríamos que organizar previamente o cenário.

As ações presenciadas foram me desvelando a diversidade dos sistemas simbólicos e seus múltiplos códigos. A relação de amizade e empatia advinda do desafio inicial, em 2008, ainda no curso de mestrado, de compreender o que me era estranho, me exigiu uma imersão no campo, de modo que, após alguns anos, o estranho foi gradualmente se tornando “familiar”. Agora, anos depois, o suposto familiar era-me novamente estranho.

Essa ambivalência trouxe-me à lembrança os dizeres de Costa (2003) sobre o que significa a observação participante no trabalho de campo. A autora, ao discorrer sobre os atravessamentos da pesquisa, atenta-nos para as “obviedades” que vamos construindo em nossas jornadas etnográficas e a necessidade de revisão e desconstrução constantes delas. Antes, considerei óbvio o fato de os ciganos desejarem filmar suas vidas, pois expressavam imenso interesse em exibir suas imagens, sempre me solicitando, nas festas de casamento ou outras, que os fotografasse ou filmasse. O que me escapou, até esse momento, fora o fato de que, nestas ocasiões, estavam “arrumados”, vestidos “como ciganos”.

Havia uma imagem a ser passada, uma intenção a ser comunicada: o encontro com uma representação mental da sociedade não cigana sobre eles, na qual possuem riquezas, muito ouro e uma vida de festas, que passam seus dias dançando e cantando. A realidade, a privação de meios materiais para sustentar essa visão, ia, portanto, de encontro ao que as imagens registradas em muitos eventos ciganos mostrariam.

Como lembra Costa (2003), as relações que estabelecemos com os outros assentam-se em determinadas imagens que construímos da situação e da pessoa nessa situação. E a imagem que construí a partir do interesse dos ciganos em registrar situações de festa se desfez diante da solicitação de filmagem da vida cotidiana. Foi nesse descuido que capturei e compreendi, ainda que parcialmente, o simbolismo presente em suas ações e comportamento. Foi nessa ocasião que pude apalpar, ter o primeiro contato com a fronteira com o limite que me impunham. Comecei a conhecer o que as teias que sustentavam seus significados estavam enredando, quero dizer, o que era importante para eles em suas relações sociais com a sociedade englobante, majoritariamente, não cigana, corroborando com o pensamento de Kuschinir (2003) de que são essas “restrições sociais” que o antropólogo está “[...] interessado em conhecer, pois são elas que tornam difícil para as pessoas que ele observa fabricarem seu comportamento segundo o que acham que o pesquisador poderia querer ou esperar” (BECKER apud KUSCHINIR, 2003, p. 39).

Assim, retomei os pressupostos de Geertz, voltando-me para os embasamentos teóricos deste estudo, especificamente ao ponto central da abordagem semiótica da cultura, que é auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem os sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles. A tensão entre transpor os obstáculos que surgem da necessidade de penetrar num universo não familiar de ação simbólica (GEERTZ, 2008) e o modo de tornar possível as descrições minuciosas a seu respeito foram, talvez, algumas das maiores dificuldades vivenciadas em campo, visto que a tarefa é perpassada pelo próprio entendimento do pesquisador e suas interpretações, ou seja, “piscadelas de piscadelas”.

A desconexão entre as ideias iniciais e os rumos da pesquisa levou-me a compreender, como Geertz (2008), que, em vez de seguir uma curva ascendente de

achados cumulativos, muitas vezes a análise cultural virá de uma sequência desconexa, na qual:

A tarefa essencial da construção teórica não é codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles. Generalizar dentro dos casos é chamado habitualmente, pelo menos em medicina e em psicologia profunda, uma inferência clínica. Em vez de começar com um conjunto de observações e tentar subordiná-las a uma lei ordenadora, essa inferência começa com um conjunto de significantes (presumíveis) e tenta enquadrá-los de forma inteligível. As medidas são calculadas para as previsões teóricas, mas os sintomas (mesmo quando mensurados) são escrutinados em busca de peculiaridades teóricas — isto é, eles são diagnosticados. No estudo da cultura, os significantes não são sintomas ou conjuntos de sintomas, mas atos simbólicos ou conjuntos de atos simbólicos e o objetivo não é a terapia, mas a análise do discurso social. Mas a maneira pela qual a teoria é usada — investigar a importância não-aparente das coisas — é a mesma. (GEERTZ, 2008, p.18).

O autor se refere à ideia de que, funcionando a teoria como uma ciência interpretativa, deve-se anotar o significado que as ações sociais particulares têm para os atores, descrevendo tanto quanto possível o que o conhecimento atingido demonstra sobre a sociedade na qual é encontrado, bem como sobre sua vida social. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário por meio do qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo — isto é, sobre o papel da cultura na vida humana. (GEERTZ, 2008).

O que os ciganos estavam me dizendo é que não desejavam mostrar suas vidas no formato que as viviam; teriam que se enfeitar, convidar os primos. Produzir uma imagem de si próprios como um grupo que ostenta belas roupas coloridas, ouro e alegria parece ser a que mais exalta os aspectos considerados pelos não ciganos como “positivos”, como a alegria, a dança, a riqueza e as festas; ou seja, que teriam que demarcar culturalmente o modo convencional de ser cigano que foi construído pela comunidade cigana na qual convivem e na inter-relação étnica.

Voltei-me aos caminhos já conhecidos anteriormente, agora amparada por novas perspectivas e avanços na relação com o grupo. Entretanto, diante do fato de que as sequências de registros não estavam acontecendo no cronograma estabelecido, notei que o procedimento seria inviável perante as demandas de pesquisa e os prazos a serem cumpridos. Concluí que, naquele momento, o documentário não seria a melhor ferramenta a ser utilizada. Por tal motivo, os dados

deste estudo foram reunidos a partir das observações participantes registradas em diário de campo, entre abril de 2014 e abril de 2017<sup>18</sup>, no Acampamento Sol, localizado no município de Fundão, no estado do Espírito Santo. Os sujeitos participantes foram os membros da família do Senhor Valdir, que serão apresentados mais adiante. As visitas ao local aconteceram mensalmente, com permanência de aproximadamente oito horas. Mas não foram raros os meses em que ocorreram duas ou três visitas, devido aos convites para festas de noivado, casamento, aniversário ou batizado.

Dessa forma, renunciei à ideia inicial do documentário, ciente de que tais movimentos de construção e reconstrução constituem, entretanto, a própria prática da etnografia, em razão de que “[...] diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação”. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.18), devido ao fato de esse tipo de pesquisa ser considerado um “empreendimento”.

Foram essas, entre outras minuciosidades, que construíram os caminhos metodológicos para as travessias, permitindo-me integrar na produção deste estudo as idas e vindas do raciocínio etnográfico, certa de que deveria “[...] incorporar as condições de produção da pesquisa como parte do processo de construção do conhecimento” (VELHO; KUSCHNIR, 2003, p. 9) ao mesmo tempo em que buscava o “[...] estranhamento e o afastamento tão caros à etnografia e ao trabalho de campo”. (COSTA, 2003, p. 141).

Esse ir e vir deslocou, moveu e reorganizou as perspectivas e escolhas durante a fase inicial da pesquisa, num fluxo que permitiu as idas e vindas necessárias, posto que, muitas vezes o pesquisador precisa rever sua movimentação no interior dos sistemas sociais, os caminhos de que se vale, e por vezes, os descaminhos na busca por “(des) caminhos”. Ao associar as duas palavras, caminho e descaminho, Oliveira (2000) sintetiza em uma única expressão o que entende como sendo o ponto estratégico sobre o qual o estudioso pode direcionar sua atenção, da melhor forma.

---

<sup>18</sup> Em alguns momentos, utilizo também excertos de registros feitos a partir do ano 2008, ano em que iniciei o diário de campo por ocasião do curso de mestrado. No intervalo entre o término deste e o início do doutorado, o diário foi mantido com anotações das visitas ao acampamento por convite dos ciganos para eventos.

Muitas vezes, a imersão na rotina dos participantes, dificulta as tentativas (quase sempre frustradas) de equilíbrio entre a proximidade e o afastamento que a pesquisa etnográfica demanda. Nesse sentido, é necessário a visualização de pontos estratégicos<sup>19</sup>. Foi buscando esses (des) caminhos, que defini o roteiro, as andanças, as travessias desta pesquisa.

---

<sup>19</sup> Ponto estratégico é exatamente o contrário do ponto cego. Aquele lugar que o retrovisor do carro não nos permite visualizações. Buscar pontos estratégicos requer questionamentos sobre como melhor enxergar o que se pretende investigar, os pontos cegos que estão escamoteados. (OLIVEIRA, 2000).

#### 4 O ACAMPAMENTO SOL E A FAMÍLIA DO SENHOR VALDIR

Atualmente, no estado do Espírito Santo, a fixação está acontecendo de modo progressivo. Ciganos residentes em municípios como Vila Velha, Serra, Viana, Guarapari e Cachoeiro expressam o desejo em fixar residência e construir casas de alvenaria, sendo que ainda não o fizeram por falta de condições financeiras. As transformações recentes apresentadas por grupos capixabas, como a sedentarização, têm provocado outras formas de entendimento sobre o que significa “ser cigano”, tanto por parte dos não ciganos, quanto entre eles próprios. Se não são mais os “livres” viajantes de outrora, quem são atualmente? Se moram em residências típicas não ciganas, estão expressando o desejo de frequentar a escola e desenvolver outros modos de trabalho, como estão lidando com os lemas e dilemas emergentes? Quais símbolos, ressignificações e atualizações estão utilizando para demarcarem as fronteiras que os definem? Na busca por compreender tais questões, investiguei as mudanças que permeiam esses processos.

Valdir é um cigano idoso que vivenciou o nomadismo durante grande parte da sua vida. No ano de 2017, comprou o terreno no qual estavam acampados e fixou moradia.

Desde o primeiro contato como o grupo, em 2008, até 2016, Sr. Valdir e sua família mudaram-se muitas vezes. Entre as várias mudanças que realizaram no município, o número de barracas sempre variou, entre quatro e mais de 15, conforme a época do ano ou as festas, pois vinham ciganos de outros estados e se juntavam a eles, ficando por semanas ou meses. A cada quinzena que antecedia um evento – como batizado, casamento, aniversário ou “visita” de algum parente de outro município – a quantidade de barracas se modificava.

A partir da posse da propriedade, a configuração habitual do acampamento<sup>20</sup> começou a mudar. As barracas deram lugar às casas de alvenaria; alguns construíram garagens para os carros, o barracão foi deslocado de lugar; um

---

<sup>20</sup> Barracas dispostas lado a lado, mas sempre com a abertura frontal direcionada de tal modo que não fique de frente para outra barraca. No centro, um círculo de cimento, com estacas nas laterais e um teto enfeitado com fitas coloridas, por eles chamado de “barracão”, lugar onde são realizadas as festas.



banheiro coletivo, com chuveiro elétrico, vaso sanitário e pia, substituiu os locais improvisados anteriormente ao lado das barracas, de modo que, à distância, já não se assemelha mais às imagens que fotografei no momento da pesquisa de mestrado, quando acampavam em outro local, próximo ao mar. Optei por denominá-lo de Acampamento Sol, pois os ciganos que nele residem continuam chamando-o de “acampamento”, assim como “barracas” as casas de alvenaria já construídas. Tal característica aponta a porosidade dos limites, dos contornos que demarcam as fronteiras, a compreensão do acampamento como não fixo, ou seja, a fixação não fixável.

#### **4.1 Entre as andanças do povo cigano e a possibilidade da fixação**

A partir da visão de mundo do Sr. Valdir e da sua posição como líder do grupo em questão, discutiremos sobre algumas mudanças nos costumes, na organização social e no modo de vida dos membros deste acampamento. Abordaremos as escolhas e ressignificações de símbolos que os caracterizam enquanto grupo étnico e algumas implicações dessas transformações na relação com a escola.

Atualmente, fatores como o aumento populacional e a conseqüente pressão imobiliária têm ocasionado o cerceamento do fluxo dos ciganos (TEIXEIRA, 2013) devido à falta de espaços para acampamentos, o que tem reduzido as andanças e provocado o aumento da fixação/sedentarização. O panorama para os ciganos capixabas condiz com esse cenário. Com isso, alguns dilemas emergiram, como: permanecer no estilo tradicional, nômade, enfrentando as dificuldades, tanto de locomoção quanto de rejeição por parte dos moradores locais, cada vez mais resistentes aos acampamentos ciganos; ou fixar residência como forma de amenizar esse problema<sup>21</sup>? Continuar a exercer os trabalhos habituais, como a venda, troca e barganha, prática que ocasiona muitos desafetos<sup>22</sup> e reduzida estabilidade financeira; ou buscar a inserção formal no mundo do trabalho, o que implica a substituição da posição autônoma e independente de suas profissões pela aceitação da hierarquia, inflexibilidade de horários, rotina diária e conduta orientada por normas e regras estabelecidas?

---

<sup>21</sup> Segundo relatos de ciganos capixabas, a fixação da moradia está gerando muitos casos de depressão entre os ciganos idosos e aumento do consumo de bebidas alcoólicas entre os mais jovens.

<sup>22</sup> Alguns casos de assassinatos de ciganos no estado do Espírito Santo são por eles atribuídos a não ciganos que os acusam de trapagens e roubos advindos dos negócios que exercem.

As mudanças no viver urbano trouxeram essas questões e impulsionaram outras transformações em seu modo de vida: se, antes, quando os ciganos chegavam a uma cidade nova e enfrentavam desavenças e repressões dos moradores locais, eram impulsionados a partir, hoje, as circunstâncias apontam outros obstáculos, como a diminuição dos “terrenos baldios” e/ou abandonados que outrora ocupavam com suas caravanas, a falta de acesso à água potável e saneamento básico, a intensificação da violência, que desencadeou conflitos e tensões em escalas alargadas, a conveniência do advento tecnológico, que trouxe mais praticidade e conforto ao modo de vida, mas também tem exigido habilidades propiciadas pela aquisição da leitura e escrita, entre outros.

Nesse contexto, ainda que as portas das cidades continuem sendo na maioria das vezes fechadas aos ciganos, sair da localidade que os rejeita passou a ser uma opção pouco viável, visto que a dificuldade em arranjar novo local para acampamento é um grande empecilho. Assim, imagem de “cigano livre que viaja pelo mundo” passa por novas elaborações, toma novas formas a partir das urgências cotidianas; os lemas se mesclam aos dilemas e novos sentidos são angariados. O Sr. Valdir ressalta que os ciganos continuam sendo livres, mas de “outros modos”, visão que remete à noção de “adaptação simbólica do nomadismo” (FAZITO, 2006, p. 692). Para ele, a liberdade não está “só na viagem, mas no jeito de se ver a vida, de se dar valor pra uma água limpa que se tem para beber e tomar banho, coisa que na estrada está cada vez mais difícil de se conseguir”.

Durante uma conversa com Sr. Francisco, um cigano idoso<sup>23</sup> que, no ano de 2011, residia no município de Linhares, interior do estado do Espírito Santo, pude constatar mais uma vez a relevância da palavra “liberdade” entre os ciganos: “Ser cigano significa ser livre!” – dizia com firmeza! Assim como tantos outros dos quais escutei a mesma frase, expressava grande orgulho e estima por suas raízes e por sua condição de “homem livre”, pertencente, segundo suas palavras, a um grupo

---

<sup>23</sup> Neste estudo, as idades dos participantes adultos não são apresentadas porque a maioria deles não sabe informar com precisão o ano em que nasceu. Devido ao nomadismo, relatam que “nasceram de barraca”. Suas mães, mulheres ciganas, não conseguiam dar entrada nos hospitais públicos, que lhes negavam acesso alegando o não pertencimento ao município,. Sendo assim, eles nasciam nas barracas e, portanto, não possuíam o atestado de “nascido vivo”, necessário para o registro em cartório para obtenção da Certidão de Nascimento. Ainda no ano de 2013, encontramos crianças ciganas no município de Vila Velha “nascidas de barraca”, portanto, sem documentação. É comum os adultos afirmarem uma idade e, quando perguntado novamente, em outra ocasião, responderem um número diferente do anterior.

cujas raízes “estão em todos os lugares e em lugar nenhum”, para o qual “basta uma estrada pela frente pra caminhar, mesmo sem saber aonde vai chegar”.

Deixar de viajar, de “sair pelo mundo afora”, de “ser livre”, é a condição atual do Sr. Francisco. Certa ocasião, buscando nas lembranças uma forma de descrever o sentimento de ter “parado”, após a comemoração de aniversário de um de seus netos, sentou-se em uma cadeira em frente à sua barraca e se pôs a dizer para quem o escutava, mas principalmente para si mesmo (como se buscasse um porto seguro) o que sentia por ter deixado de “viajar” pelo mundo e fixado residência:

Meus filhos fizeram aí as casas deles, mas eu, enquanto tive vivo, quero minha barraca aqui do lado de fora. Cigano é livre, minha filha! Se prender nós, nós morre! É que eu já sou velho, intão pra mim se acostumá com essas parede pra tudo que é lado, é difícil demais, é que nem passarinho preso. A minha vida inteira eu fui livre! Eu gosto de iscutá os sabiá cantando nas árvore de manhã bem cedo, iscutá o baruío do vento, da chuva pingando na lona da minha barraca. Antes, nós viajava muito, tinha as minha andança, por aí, vida afora, agora nós tivemos que pará, muito difícil caminhar no mundo de hoje, muita violência, muita matança, difícil achar lugar pra pouso, então se tiver que dormir preso ainda por cima, aí eu morro mesmo. (Sr. Francisco, Caderno de campo, 2009).

Quando os filhos construíram casas de alvenaria, ele se recusou a morar com eles, o que desencadeou alguns conflitos na família, posto que, por ter algumas restrições e limitações de saúde resultantes da idade avançada, a opção pela barraca no quintal não era a mais conveniente e confortável, na opinião dos seus familiares. Sr. Francisco descreveu de maneira muito semelhante a relatos feitos por outros ciganos a sensação de liberdade que “só quem é cigano conhece”. Liberdade, palavra cara a esse povo. Afirmada, declarada e cantada, em versos e prosas; lema da bandeira cigana, na qual a cor azul simboliza o céu; o verde, a natureza e a roda vermelha, no centro, os caminhos percorridos em cima das carroças, conforme me explicaram. Expressam simbolicamente a liberdade referida, afirmando que lhes basta um céu como teto e uma estrada como chão; a sincronia elaborada para caracterizar o “ser livre”, a ausência de uma residência fixa, fechada, “emparedada”. Liberdade essa que contrasta com as próprias (im)possibilidades encontradas nos caminhos durante suas idas e vindas pelo mundo. Ainda que descrevam suas andanças, a partir do sentido que empregam ao termo, como escolha e definição de quem são e do que os fez nômades, a história é guardiã de registros menos poéticos sobre sua trajetória errante.

O apeço por essa possibilidade de proceder conforme lhes pareça, sem o apego às “coisas da terra”, indica o modo pelo qual conferem sentido às viagens, antes rotineiras, agora bem menos frequentes, devido às dificuldades da contemporaneidade: cidades cada vez mais populosas com conseqüente redução de locais disponíveis para montagem dos acampamentos, dificuldades de locomoção, antes feitas em cavalos e carroças, atualmente em carros, o que torna a viagem mais dispendiosa devido aos valores de combustível e pedágios, bem como a necessidade do documento de habilitação para direção, e, entre outras, o já conhecido preconceito por parte dos não ciganos, que ainda os excluem, marginalizam e hostilizam. Nessa perspectiva, mudanças foram imprescindíveis. E isso aconteceu também no Acampamento Sol – um acampamento que adquiria nuances diferenciadas em momentos de festa ou de visitas de parentes e amigos, mas que possuía um núcleo consolidado na família do Sr. Valdir.

No momento em que os ciganos do Acampamento Sol passaram a ter a posse da terra, adquirindo a propriedade dos terrenos e lotes nos quais acampavam, iniciaram não somente um novo modo de morar, mas também outras configurações em sua organização social. Estabelecer outras dinâmicas de relacionamento com os residentes do entorno tornou-se uma necessidade. O afastamento costumeiro deu lugar a aproximações, à possibilidade de conhecimento mútuo a partir de esboços de amizade entre famílias ciganas e não ciganas, já que, de modo geral, os acampamentos são espaços “abertos”, distintamente de casas que possuem muros, condomínios residenciais com portarias e entradas privadas. São lugares em que os limites de separação (ou não) se misturam com o entorno. Em nenhum dos que visitei no estado do Espírito Santo havia cercas, muros ou outra forma concreta de delimitação espacial, o que demonstra simbolicamente a abertura para comunicação com os residentes do entorno. Paradoxalmente, essa falta de delimitação é por eles compreendida como fator de segurança: “Temos nada para escondê e como todo mundo tem medo de cigano ninguém entra aqui mesmo!” (Sr. Valdir, Diário de campo, 23 de junho de 2014).

Das andanças constantes, os ciganos estão passando à fixação, à sedentarização, à gradual substituição das barracas por casas de alvenaria, deixando de ser os estrangeiros ou estranhos e se tornando membros da comunidade, embora “atípicos” - às vezes estigmatizados e sempre “em teste” pela

maioria não cigana. Conforme vimos, desde os primeiros relatos sobre sua dispersão pelo mundo até os dias atuais, os rumos desse povo foram marcados por um estigma: o da discriminação! Em uma sociedade caracterizada pelo dinamismo mercantil, pela concorrência e competição ferozes do mundo do trabalho e pela velocidade ditada pelo capitalismo, a ociosidade característica do modo de organização social cigano dá contornos a uma visão simplista, que a maioria não cigana mantém sobre eles, de que “não querem trabalhar, estudar, fazer nada, por isso vivem se mudando”. (Sr. Raimundo, Diário de campo, 17 de junho de 2016).

Sr. Raimundo é não cigano, locatário de uma das casas de propriedade do Sr. Valdir em Fundão. Na ocasião da fala acima, ficou indignado por ter que sair da casa que alugava antes do prazo combinado. No momento da revolta, enquanto o cigano lhe explicava os motivos pelos quais precisava vender o imóvel, Sr. Raimundo recorreu às antigas representações que possuía acerca do modo de vida cigano e as tomou como referência para caracterizar Sr. Valdir. Não se importando com as justificativas apresentadas (a necessidade do proprietário em obter dinheiro para compra do terreno no qual seu grupo estava acampado), buscou os antigos estigmas para justificar sua fúria. Insistiu, entre outras frases, em classificar Sr. Valdir e seus pares, como aqueles “que vivem se mudando”, o que em sua visão “não é normal, coisa certa por trás não deve ter”. Ainda que a própria razão da solicitação da casa, ou seja, a fixação da família do Sr. Valdir, apontasse outro modo de “ser cigano”, ou pelo menos, outras tentativas; para Sr. Raimundo, os estigmas prevaleciam e ele voltava a defini-los como nômades, julgando e rotulando a conduta do cigano a partir dessa condição. Sr. Valdir, de personalidade mais contida, não revidava as falas de Sr. Raimundo. Em outro momento, discorreu sobre o episódio:

Os gadjé pensa que manda em nós, que nós vai embora quando eles qué, mas eu vou comprar o terreno e nós vai ficá aqui; os tempos é outro, não é mais como era antigamente, quando a gente chegava nas cidade e mesmo com muita luta, pra arrumá lugar pra montar barraca, eles expulsava nós de madrugada e nós tinha que pegá estrada de noite, com criança chorano. Hoje, lugar pra cigano não tem mais, vai pra onde? Agora as crianças tão na escola, tem os menino trabalhando de garçom, as coisas mudaram, nós vai ficá, sim!” (Sr. Valdir, Caderno de campo, 23 de julho de 2016).

Sua fala aponta a linha tênue entre a liberdade declarada e a expulsão frequente. Sustentar uma identidade étnica nesse contexto requer algumas lutas,

entre elas, a ressignificação dos estigmas, que secularmente são utilizados para classificar e dividir as pessoas (BOURDIEU, 1989).

## **4.2 A família do Sr. Valdir**

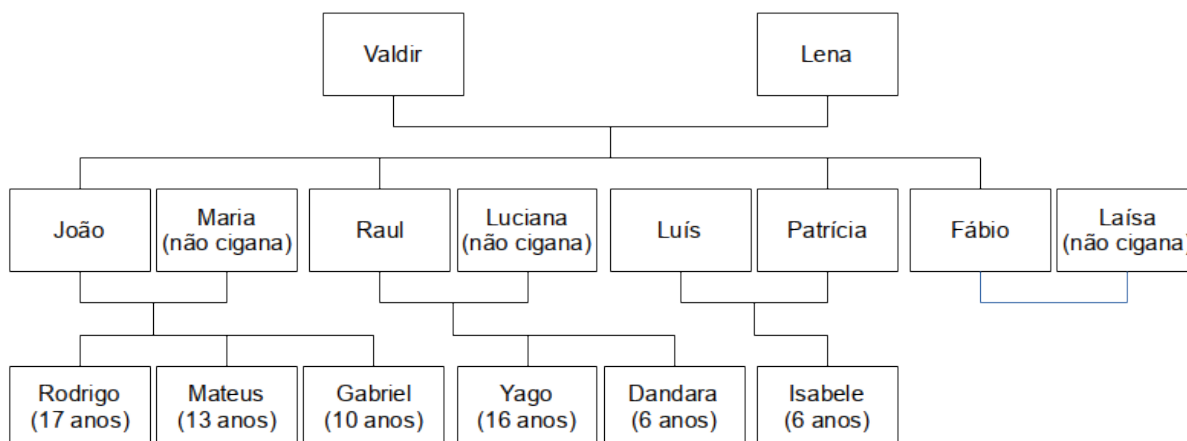
Conforme dito anteriormente, o contato inicial com os ciganos participantes deste estudo aconteceu na pesquisa realizada no curso de mestrado, no ano de 2008. Com o passar dos anos, minha presença entre os ciganos capixabas foi-se consolidando. Entre os vínculos de amizade estabelecidos, os laços com Luciana, nora do Sr. Valdir, foram se estreitando. Por tê-la como uma informante que transitava entre os dois universos culturais (cigano e não cigano), dedicava-lhe grande parte do meu tempo na pesquisa de campo, de tal modo que, ao correr dos anos, estabelecemos uma relação mais estreita em comparação aos demais integrantes do grupo, o que me permitiu adentrar nas mais distintas questões que me inquietavam, com mais facilidade. Disso decorreu a extensão do vínculo com seu esposo e filhos, sogra e sogro (Sr. Valdir), cunhadas e cunhados. Por isso a escolha destes participantes para a realização deste estudo, a afinidade anteriormente estabelecida.

Sr. Valdir chegou em Fundão/ ES em 1992. Veio de Minas Gerais com a esposa Lena e seus três filhos: João, Raul e Fábio. Antes do nascimento do caçula, Fábio, tiveram uma menina, Patrícia, que fora entregue à adoção, ainda bebê. Mais adiante dedicaremos mais atenção a esse acontecimento. Os dois primeiros filhos casaram-se com não ciganas e o último, com cigana “de verdade”, como Sr. Valdir gosta de dizer. João casou-se com Maria e têm três filhos: Rodrigo, Mateus e Gabriel. Raul casou-se com Luciana e têm dois filhos, Yago e Dandara. Fábio casou-se com Laísa e não têm filhos. Essa é a família extensa<sup>24</sup> de Sr. Valdir, à qual nos deteremos ao selecionar episódios do diário de campo para as análises pretendidas. A figura a seguir ilustra o arranjo da família do Sr. Valdir. Situa-nos também em relação ao casamento de seus filhos com esposas não ciganas – fato muito comum nos acampamentos capixabas visitados.

---

<sup>24</sup> Apresentada na árvore genealógica abaixo, está a família nuclear: os filhos (João, Raul, Fábio e Patrícia), as noras (Maria, Luciana e Laísa), o genro, esposo de Patrícia (Luís) e os netos e netas (Rodrigo, Mateus, Gabriel, Yago, Dandara e Isabele).

**Figura 3 – Árvore genealógica da família do Sr. Valdir**



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo D. Lena, “falta mulher cigana para os homi casá”. Assim como aconteceu com ela, relata que muitas outras ciganas também “deram as filhas para as garrin criar” devido às precariedades da vida e à exigência por parte dos maridos para que optassem pela entrega, por serem do sexo feminino. Disso decorreu que a geração de seus filhos cresceu e, conseqüentemente, não havia muitas ciganas “de verdade” para serem prometidas a eles. É comum, segundo D. Lena, os pais prometerem casamento dos filhos assim que nascem como forma de garantia de que irão se casar com ciganos. “Se um aqui teve uma menina muié e outro lá das Minas Gerais um menino homi, os pais já ajeita casamento logo, promete eles” (D. Lena, Diário de campo, 14 de dezembro de 2015).

Do período que os conheci até meados de 2016, residiam em barracas. Embora não se mudassem de município, as mudanças de bairro eram bem frequentes<sup>25</sup>, fato que fazia com que as relações sociais com os moradores do entorno, não ciganos, fossem oscilantes, às vezes amenas, outras conflitantes. Do mesmo modo, a escola era um tema recorrente somente no que dizia respeito às crianças. Os adultos começaram a dar indícios de que desejavam estudar somente em meados de 2014.

As retiradas das barracas dos locais e a jornada pela procura de novo lugar, as negociações com os donos, as adaptações com os moradores locais tinham

<sup>25</sup> Geralmente motivadas pela solicitação do espaço em uso pelo dono do terreno.



implicações tensas para o grupo, como novos relacionamentos com os não ciganos do entorno, proximidade com outros acampamentos ciganos com os quais tinham desavenças, distância maior da escola que os filhos frequentavam, o que implicava reajustes nos horários e meio de locomoção, conflitos no posto municipal de saúde, devido à instabilidade no endereço fornecido e posteriores dificuldades para acompanhamento do serviço social, entre outras. O trabalho realizado pelos homens também apresentava impactos diretos em razão de já terem iniciado seus negócios e precisarem ir para outro local.

A configuração das barracas correspondia às condições geográficas do terreno, mas habitualmente a do Sr. Valdir era localizada na “entrada” e as outras dispostas lado a lado, respeitando a máxima “uma nunca de frente para a outra, pra dar mais intimidade e evitar briga”, conforme explicou-me Luciana. As imagens a seguir ilustram algumas configurações dos acampamentos.

**Figura 4 – Barraca de Maria e João (2009)**



Fonte: Registro da autora



A figura mostra, na parte central, a barraca na qual Maria e João residiam em 2009. Ao lado, à esquerda, nota-se uma casa de um morador não cigano. À direita, a barraca de Laísa e Fábio. Na ocasião, o acampamento ficava em terreno baldio, em um lote no meio de casas dos moradores do bairro. Muitos conflitos, reclamações e discussões aconteciam. Os vizinhos não ciganos se queixavam da música alta, do barulho, do lixo que os ciganos jogavam na rua. Por outro lado, Sr. Valdir e sua família os acusavam de culpá-los pelo acúmulo de dejetos que eles mesmos depositavam no local inadequado.

**Figura 5 – Barraca de D. Lena e Sr. Valdir (2009)**



Fonte: Registro da autora.

A figura retrata a barraca em que Sr. Valdir e Dona Lena moravam em 2009. À esquerda, em seu interior, nota-se um pequeno banheiro, construído pelos filhos de modo improvisado, que servia a todos do acampamento. Do lado de fora, uma pia também feita a partir das condições possíveis, que era usada por todos que precisavam lavar louças e/ou roupas.

**Figura 6 – Barraca de Luciana e Raul (2009)**



Fonte: Registro da autora.

A figura demonstra o modo como as lonas eram arrumadas no entardecer. Com a aproximação da noite, as lonas eram dispostas de modo que “fechassem” a barraca. A partir de junho de 2016, após a compra do terreno no qual estavam acampados, começaram a expressar o desejo de mudança no modo de moradia. O primeiro a iniciar a construção foi Raul, seguido de seu irmão João, depois de seu pai e por último Fábio. A cronologia das construções foi orientada pelas possibilidades financeiras de cada um. Dona Lena conta que, quando um deles tinha condições, realizava algum “avanço no seu rancho” e, paralelamente, tentava ajudar os demais.



As mudanças se deram em meio a muitas conversas sobre o momento que estavam vivenciando, suas necessidades, escolhas e dilemas. Das andanças “pelo mundo afora” até a atual fixação, Sr. Valdir tem memórias vivas. Recorda-se das mazelas vividas e sentidas, da humilhação rotineira e dos infortúnios que sofrera, quando precisou de atendimento médico e fora insultado, por ser “cigano que não quer sabê de trabalhar e pagar os impostos, mas qué aproveitar os benefícios do povo”. Lembra-se também de quando precisou tirar os filhos da cama de madrugada porque “não era homem digno para ficar naquela terra”, ou quando fora acusado de roubo, negara o fato, dissera a verdade, mas “foi desacreditado pela polícia, pelos gadjé, por todo mundo”.

Contraditoriamente, recorda-se com orgulho da sua condição de homem livre, do prazer que a liberdade provoca, da sensação peculiar que o deslocamento sem roteiro certo lhe proporcionava, da energia que a estrada traz, que gera “saúde e vida” para o cigano. Sr. Valdir, entre uma pausa e outra, relembra e narra suas lembranças de vida: em parte como homem rejeitado, expulso, inferiorizado em sua existência, em parte como homem livre, que escolhe, desenha e segue seu destino. Embora envoltas em ressignificações dos estigmas que lhe couberam/cabem por pertencer a um grupo étnico minoritário (BOURDIEU, 1989), as memórias sobre um passado árduo são permeadas por explicações para as mudanças ocorridas em sua vida, entre elas, a principal, em sua concepção: a necessidade da fixação da moradia.

Até o momento atual, com seus ranchos<sup>26</sup> construídos e, por consequência, com a sedentarização do grupo, muitos eventos confluíram para que Sr. Valdir tomasse a decisão de fixar moradia. Relembrando as dificuldades de outrora, Dona Lena recorda-se do tempo em que andavam em carroças e cavalos, saíam “pelo mundo”, procurando um lugar onde fossem bem recebidos para “montar barraca, passar a noite ou o tempo que pudessem ficar”. Narra os obstáculos enfrentados:

[...] andava dia e noite, as veis com sol forte, outras com chuva, com crianças chorando, com fome, procurando um lugar para pousar. Aí parava num lugar, as veis de noite já, tirava tudo das carroça, iam procurando jeito de fazê uma fogueira para fazer um cumê... aí vinha o dono da fazenda e tocava, gritando como se fosse boi. Aí juntava tudo e saía de novo, pelo mundo, andando. (Dona Lena, Caderno de campo, 08 de janeiro de 2014).

---

<sup>26</sup> Todos os ciganos que construíram casas de alvenaria continuam se referindo à construção como barraca, como Luciana, quando chego e fico conversando com alguém no pátio: “Sai desse sol quente, Kátia, vem pra cá, pra dentro da barraca!”.

As lembranças que a cigana descreve remetem à precariedade das condições de vida de um tempo passado, que deixaram muitas marcas em sua alma, como veremos mais adiante.

Quando iniciei o contato com o grupo do acampamento que atualmente denomino como Sol, eles estavam acampados no mesmo município, porém à beira-mar, fato que, naquele período (2009), levou-me a nomeá-los ficticiamente como ciganos do Acampamento Mar. Por estarem ali há bastante tempo, já eram bem conhecidos pelos moradores locais, que “não mexiam com ninguém do acampamento<sup>27</sup>”, como destaca Sr. Valdir.

Os vizinhos, no início, queriam expulsá-los, faziam abaixo-assinados e iam reclamar na prefeitura, fato que fez com que se mudassem de um local de pouso<sup>28</sup> para outro, por várias vezes, mas sempre nos limites municipais. As principais queixas dos residentes locais eram relativas aos furtos que ocorriam no bairro. De acordo com Dona Lena, quando começava “a falação e baixava polícia todo dia no acampamento, assustando as crianças”, eles preferiam se mudar, pois de fato, “[...] de todos os estereótipos dos ciganos, a associação entre criminalidade e ciganos é a que tem o impacto mais devastador no status social da comunidade”. (GUIMARAIS, 2012, p. 69).

Dona Lena conta que, devido a esse estigma, eles sempre tentaram evitar qualquer situação que poderia envolver a polícia, como briga, desentendimentos verbais, entre outros. Destaca que, mesmo antes da chegada da sua família em Fundão, sempre teve casos de roubo no local, porém, “se tem cigano perto, a culpa vai ser sempre do cigano”. Mas, a partir de um comportamento, na sua visão, “diferenciado, sempre quietinho lá no canto, sem mexer com nada de ninguém, respeitando todo mundo”, aos poucos os vizinhos foram se acostumando:

Viram que cigano não é assim como todo mundo fala: hoje nós é muito bem tratado aqui, os gadjé gosta muito de nós, respeita nós; tem muita amizade aqui; hoje em dia tá bom para o cigano, né, não precisa mais ficar mudando por causa dos outro que expulsa nós. Assim, a gente muda, mesmo, quando tá ruim de água, ou o dono do terreno pede o terreno. (Dona Lena, Caderno de campo, 15 de julho de 2017).

---

<sup>27</sup> Embora com frequência expressem relatos contrários a essa afirmativa.

<sup>28</sup> Termo pelo qual designam a permanência em um local.

Na visão de Bonomo et al. (2010), os ciganos ressignificaram essa exclusão atribuindo valores a esse costume. Segundo a autora, durante o desenvolvimento de sua pesquisa, era comum escutar dos ciganos frases como: “Se aqui não tiver bom, nós muda pra outro lugar” ou “A vida de cigano tem que ser uma vida de sossego”, quando se referiam a desentendimentos com não ciganos e à possível saída do local do qual residiam no momento; o que demonstra a ressignificação do estigma, ao atribuírem a si mesmos a escolha em permanecer ou não no local, dando significados a essas ações de acordo com as necessidades do grupo.

O contexto atual tem condicionado outros rumos, percursos, roteiros e principalmente algumas reconstruções nas estradas da vida cigana. O nomadismo, que durante muito tempo foi um fator que dificultou a matrícula das crianças ciganas na escola, está se tornando cada vez menos comum, já que a fixação dos grupos passou a ser uma realidade, como vimos. A escassez, cada vez mais frequente, de locais para acampar, faz com que novas formas de moradia (cada vez menos nômades e mais fixas) se concretizem, o que vem possibilitando aos ciganos outras formas de viver, distintas das tradicionais. Foi nesse cenário que a família de Sr. Valdir, após mudar inúmeras vezes o acampamento de lugar, sempre nos limites do município de Fundão, se estabeleceu definitivamente, comprando os lotes nos quais estavam acampados.

Como dito e ilustrado anteriormente, em 2009 a família do Sr. Valdir morava no Acampamento Mar, em típicas barracas ciganas: com cortinas de tecido, colchas coloridas, eletrodomésticos dispostos em prateleiras, painéis expostos, entre outros elementos culturais. Entre 2009 e 2014, mudaram-se quatro vezes de terreno, por motivos variados: desentendimento com outra família cigana, solicitação do dono do terreno que ocupavam, lugar mais perto de pasto para os cavalos, entre outros. Apesar de o Sr. Valdir e seus três filhos, João, Raul e Fábio, serem proprietários de casas na região, preferiam alugá-las, pois “cigano gosta de sentir o vento bater na barraca, escutar a gota da chuva caindo na lona e casa parece prisão, deixa que nem passarinho preso, triste”, descrevia Sr. Valdir.

Certa vez, por insistência de Luciana, que, sendo não cigana, já havia morado em uma residência típica não cigana, Raul se mudou para uma de suas casas até então alugada. Ficaram cerca de uma semana apenas, pois ele “sofreu muito, acordava de noite suando, dizendo que as paredes vinham para cima dele, tinha que

ir para fora da casa para respirar. E Yago tinha medo do chuveiro elétrico e chorava o tempo todo de dor na barriga porque não conseguia usar o banheiro, pois tinha medo do vaso” (Luciana, Diário de campo, 2011). Em novembro de 2015, o Sr. Valdir vendeu suas casas alugadas e comprou três lotes. Dona Lena conta como tudo aconteceu:

Nóis tava aqui num dia e eu tava falando: “Ah meu véio, nós num pode mais ficá mudando assim, não, vamo dar um jeito de comprar um terreno pra nós, esse lugar aqui é bom, os pessoal aqui tudo perto gosta de nós. Aí nós bate um cimento aqui no chão e constrói um rancho pra nós”... porque aqui quando chove, molha tudo as coisa di dentro da barraca, sabe? Aí ele falou: “Vou comprá!” E aí foi, fez o negócio, aí veio, nós compremo aqui e foi quando nós juntô os menino para poder construir, porque eu queria mesmo era fazer um rancho para cada um, mas o dinheiro não dava, né, minha filha, só aqui nós paguemo 12 mil. Então, ficou assim, de fazer o meu rancho primeiro e depois vai fazendo de todo mundo, fica mais fácil pra nós que é velho e pros menino também que agora vão para a escola né, então eu falei: “Vamo ficá aqui mesmo, porque hoje não dá mais pra nós ficá andando pelo mundo, nesse mundo de hoje não tem mais lugar pra cigano”. (Dona Lena, Diário de campo, 05 de abril de 2017).

O relato de Dona Lena aponta parte da conjuntura atual que está perpassando as mudanças em curso. Na busca por mais conforto, segurança e estabilidade, o nomadismo deixou de ser, na sua visão, uma possibilidade. A fixação, a moradia em rancho, a construção de residências típicas não ciganas indicam os contornos das novas configurações que muitos ciganos estão vivendo. As imagens a seguir demonstram o modelo atual de moradia dos ciganos do Acampamento Sol.

**Figura 7 – Barraca/rancho de Luciana e Raul (2017)**



Fonte: Registro da autora.

A figura demonstra a moradia de Luciana e Raul em 2017. Em alguns momentos eles a denominam barraca, em outros, “rancho”. Nota-se que construíram paredes na parte dos fundos e laterais, entretanto a parte frontal permanece “aberta”, tendo uma cortina de tecido representando a “porta”. No cair da noite, é esse tecido que “fecha” a barraca/rancho. No início de 2017, o banheiro era coletivo, uma construção do lado de fora que servia para todos os moradores. Em maio de 2017, Raul construiu um dentro da barraca. A cada possibilidade financeira, acrescenta uma melhoria. No dia que informei que fotografaria a moradia atual, ele estava terminando de colocar cimento na parte da frente, onde está localizado o carro na figura. A parede à direita não estava pintada da cor verde, como o restante da casa. Pediu-me: “Não tira a foto agora, Kátia, que eu vou acabá aqui, vô pintá a parede ali da pia, pra foto ficá melhor”. Luciana, que nos escutava, diz: “Ah que bom, ele só ia fazê isso semana que vem ou Deus sabe quando. A tinta ele até comprou, mas o tom de verde é diferente do resto da barraca, mas é difícil achar na loja igual, é melhor pintar logo”. Novamente, eles indicam a preocupação com a imagem registrada.



**Figura 8 – Interior da barraca de Luciana e Raul**



Fonte: Registro da autora.

A figura ilustra o interior da barraca de Luciana e Raul. A cortina de tecido amarelo separa o “quarto do casal” do “quarto do Yago”, porque “Agora ele já é um adolescente, tem que ter o quartinho dele separado. A Dandara fica no colchão do nosso lado, mas ele tá crescendo, precisa do lugar dele” (Luciana, Diário de campo, março de 2017).



**Figura 9 – Fundos da casa de Fábio e Laisa e do rancho do Sr. Valdir (2016)**



Fonte: Registro da autora.

A figura mostra os fundos das duas construções de alvenaria como estão dispostas, lado a lado. À esquerda é a moradia do Fábio e sua esposa, Laísa, que foram os únicos que colocaram janelas. Designam a residência como casa e expressam o desejo de construção de um terraço assim que possível. Ainda não possuíam condições financeiras para o acabamento, como a pintura. Embora sendo a única esposa cigana “de verdade”, Laísa afirma que quer “[...] cor normal, nada dessas coisas coloridas de cigano que mistura tudo, uma parede verde, outra vermelha, outra amarela...”. E ressalta: “Eu gosto de ser cigana, usar minha ropa de cigana, mas a casa não precisa ser toda colorida né, Kátia?” (Laísa, Diário de campo, 12 de maio de 2017). A fala de Laísa nos leva a refletir sobre a permeabilidade das fronteiras, uma vez que a explicação que usa para definir seu estilo de vida e suas preferências transita entre elementos culturais ciganos e não ciganos, num fluxo que indica a manutenção do que deseja, suas roupas de cigana

e a resignificação do que não quer que lhe defina: uma casa toda colorida. A porosidade está nas diferentes possibilidades que ela dispõe e no modo como as seleciona, ou seja, as fronteiras não dependem de uma ausência de contato, mobilidade e informação. Ao contrário, elas persistem apesar do fluxo das pessoas que as atravessam, são maleáveis, ainda que acarretem processos sociais de exclusão e de incorporação (BARTH, 2011).

As imagens ilustram o novo tipo de moradia. Embora tenham construído paredes e colocado telhados, a escolha da aparência do “rancho” traz elementos que, de modo geral, marcam os costumes ciganos: abertura frontal sem parede, “fechada” por uma cortina de tecido de cor marcante, geralmente amarelo, que, segundo Sr. Valdir, lembra o ouro; ou vermelho, laranja, que, de acordo com Luciana, remete “ao sangue do coração cigano, ao jeito alegre de ver a vida”. Em uma visão contrária à de Laísa, Dona Lena aprova a pintura das casas e afirma que as paredes pintadas com cores fortes são “para mostrar logo que ali quem mora é cigano”.

As explicações que utilizam para caracterizar as mudanças são demarcadoras tanto de suas memórias quanto de suas identidades e pertencimento étnico; desejam “mostrar” que são ciganos, ou seja, embora tenham construído casas de alvenaria, não são “casas comuns tipo as dos gadjés, tudo cinza, sem vida, sem cor; são coloridas, bonitas”, como destaca Luciana. Desse modo, explicam a fixação. As narrativas vão surgindo e demonstrando como estão sendo afetados pelo processo de construção de paredes e sentidos. A ida das crianças para a escola também está entre suas explicações para a fixação, um apontamento, entre outros, dos padrões da vida corrente. O modo como estão definindo o que está lhes acontecendo ilustra o que podemos enxergar por fora, ou seja, as cores, as paredes, os sinais por eles escolhidos. Mas compreender os efeitos dessas transformações requer um mergulho nos fluxos, nas formas como tais significados estão sendo criados e recriados nesse contexto.

É notório que o nomadismo foi uma das causas da não frequência cigana nas escolas, mas acreditamos que esse fator pouco nos diz, se pensado e descrito isoladamente, sem o todo. Torna-se vazio, como sugere Geertz (1989), se divorciado do contexto. E trazer à tona as amarras implica examinar a cultura “por dentro” para compreendê-la “por fora”, já que, como sugere o autor, é através do

fluxo do comportamento que as formas culturais encontram articulação. Para apreender os significados, interpretá-los e efetuar uma descrição densa sobre eles, é necessário notar as particularidades, o sentido impresso pelo indivíduo ao que ele compartilha com os demais, constituindo as representações de si e do outro. Para tanto, é importante considerar que as noções, ou seja, os significados são distintos entre os diferentes grupos e só diante da relação que apresentam com o contexto, com o todo, é que emergem “[...] do papel que desempenham no padrão da vida corrente” (GEERTZ, 1989, p. 27).

João, o primeiro filho de Dona Lena, não compartilha da mesma opinião da mãe sobre as transformações ocasionadas pela sedentarização e suas consequências. Afirma que “ir pra escola não tem nada a ver com o cigano querer construir um rancho e ficar no mesmo lugar”. Para ele, ninguém quer cigano perto, ninguém quer dar espaço para cigano puxar uma água, uma luz, então “pra ser respeitado mesmo, precisa comprar e pagar igual todo mundo, e mudando sempre não dá. Agora ir pra escola não tem nada a ver com isso, porque escola tem em todo lugar. A questão é que a vida para o cigano tá muito difícil”. (João, Diário de campo, 28 de novembro de 2016).

Se, para Dona Lena, a vida do cigano “era” muito difícil, para João as condições atuais para eles não são diferentes. O incômodo que causam aos estabelecidos tem um fundamento na visão de Fazito (2006). Para o autor, a sociedade ocidental, sedentária e moderna pauta-se em um modo de vida capitalista, acumulador, consumista, que tem suas raízes fincadas à terra, ao trabalho formal, às regras do mercado, à maneira tradicional de ser. Por isso, recusa um estilo de vida divergente, como “o dessa gente nômade que vive sem trabalho, que não quer estudar, que se veste diferente, que insiste em ser cigana” (FAZITO, 2006). Nesse âmbito, a sociedade majoritária os marginaliza, proíbe entradas e saídas, os rotula e exclui.

Dona Lena, com mais tempo de vida nômade que o filho, traz outras conotações sobre as condições atuais dos ciganos, pois, ao se mudarem, deixavam de conviver com as pessoas do local onde estavam, e, ainda que no próximo pouso também não houvesse recepção favorável, o tempo de contato restringia a aproximação e o estabelecimento de vínculos. Para João, porém, a realidade vivida e sentida é outra. Como passaram a ficar por mais tempo no mesmo local, tornando-

se seminômades e posteriormente fixos, passando a residir efetivamente como moradores, a rejeição passou a incomodá-lo mais, pois tem efeitos mais latentes, já que mudar e sair da cidade deixou de ser uma opção.

Para Luciana, as implicações dessas mudanças são outras, visto que frequentou a escola, quando criança, ainda que somente até o quinto ano. Não cigana, ao casar-se com Raul, adotou o modo de vida cigano. Vive como cigana. Usa os vestidos tradicionais, se enfeita, arruma sua barraca de acordo com o padrão cigano, segue os códigos morais estabelecidos pelo grupo. Quando viaja para visitar os pais em sua cidade natal, muda o traje. Veste-se como as gadjés, calça comprida e blusa, tira o ouro, pois tem medo de ser assaltada no ônibus. Nesse momento, atua como não cigana. Voltando, muda novamente a roupa. Quando vai à escola para resolver questões referentes à educação escolar dos filhos, faz questão “de ir vestida de cigana”, pois Dandara e Yago precisam saber que não podem ter vergonha de dizer que são ciganos. Luciana sempre enfatiza esse aspecto, pois em sua visão, ela não é cigana “de verdade”, mas os filhos são. Então, sabendo do preconceito existente, precisa mostrar para os outros (os não ciganos do entorno) que é cigana, para que, através do exemplo dela, os filhos não sintam vergonha de suas raízes.

Notamos que a fala de Luciana, não cigana, indica significados um pouco distintos em relação à fixação, à identidade étnica e à escola.

Quando se trata da sua própria relação com a escola, afirma que poderia ir “de cigana” ou de calça comprida, “tanto faz”, porque ela, já sendo adulta, “já tem o pensamento formado”, mas que acha melhor “ir de cigana, porque mostra respeito com o marido, o sogro e a sogra”. Os fluxos nos quais Luciana transita elucidam os símbolos em jogo: ainda que Sr. Valdir afirme que o ser cigano não está na vestimenta, ela necessita desse símbolo para demarcar seu pertencimento. A imagem mostra os sinais diacríticos, no caso as tatuagens nas mãos, que escolheu para demonstrar a pertença (ou não) ao grupo.



**Figura 10 – Mãos de Luciana**



Fonte: Registro da autora.

A imagem ilustra os símbolos que Luciana escolheu para caracterizar sua identidade cigana e marcar seu pertencimento (ou não, depende da situação em jogo) ao grupo étnico cigano. Segundo explica, as tatuagens têm símbolos “que cigano gosta, as estrelas, a lua, que significa o céu que cobria o cigano que andava sem teto” (Luciana, Diário de campo, 16 de agosto de 2015). Os anéis de ouro têm as letras do seu nome, em cada dedo uma delas. Já o anel de prata com formato de tartaruga foi um presente da Vanusa, madrinha da Dandara, significa a amizade das duas, já que a amiga possui um igual. As unhas “[...] sempre tem que ficar pintada, com cor bem bonita, chamativa”. As pulseiras e o relógio compõem o que Luciana chama de “acessórios ciganos”, que ela usa constantemente em seu dia a dia. Despe-se deles somente quando não quer sair “como cigana”.

É nesse espaço, nessa zona de fronteira, ou seja, entre o “nós” e o “eles”, que Luciana interage, troca, vive o conflito suscitado pela escolha de um modo de vida, produzido e reelaborado constantemente, de acordo com suas tensões pessoais, de família e de grupo. Executa várias performances, ora cigana, ora não cigana, ora

mãe não cigana de filhos ciganos; elucida-nos a flexibilidade fronteiriça e o enriquecimento que o encontro entre universos diferentes possibilitam, na medida em que favorecem a circulação de personalidades, referências e diversas autoatribuições possíveis. Escolhe símbolos para transitar nas zonas fronteiriças.

Além dos sinais ilustrados nas imagens, Luciana também expressa seu pertencimento ao grupo através da arrumação da sua barraca, como vemos na figura a seguir.

**Figura 11 – Detalhe na decoração do guarda-roupas de Luciana**



Fonte: Registro da autora.

O tecido branco à esquerda cobre as roupas de cama e banho, que ficam em uma prateleira de madeira feita por Raul. O cordão de moedas que enfeita os cobertores dobrados “são pra deixá bonito, mostra que é uma barraca de cigana caprichosa, bem cuidada”, explica Luciana. Ao contrário de Laísa, Luciana destaca os elementos que expressam os valores ciganos. Se autoatribui a característica de “cigana caprichosa”.

Em sua barraca, a arrumação é tipicamente cigana, ou seja, segue um padrão de dobradura das roupas de cama, de colocação das panelas de alumínio, que, assim como os eletrodomésticos, ficam expostos, as primeiras penduradas em fileiras na parede e os segundos, sob a bancada da pia. De acordo com Luciana, é bom manter esse estilo de organização da casa porque “[...] as ciganas, quando entram pra dentro da barraca de outra cigana, gostam de ver o que ela tem, então

aqui no meu caso elas falam assim: ‘Espia, até panela elétrica pra fazer arroz ela tem!’. Então nós gosta de arrumá assim né, fica bunito”.

A trama simbólica na qual Luciana transita expressa a integração dos valores da cultura na qual está inserida. Os elementos por ela escolhidos para marcarem seu pertencimento ao grupo a provêm dos mecanismos necessários a uma conduta ordenada, em sintonia com as necessidades individuais e coletivas. Ora cigana, ora não cigana, move sua identidade à medida que tece os significados que deseja atribuir às suas ações de acordo com suas necessidades. Daí tomamos a relevância do contexto no qual analisamos um dado cultural. De acordo com o espaço social, Luciana compartilha determinado símbolo. Quando viaja para a casa de sua mãe, não cigana, que reside em outro município, a cerca de 100 km do Acampamento Sol, no sul do estado do Espírito Santo, veste-se “[...] com roupa de gadjé, vestido normal, blusa”. (Luciana, Caderno de campo, 23 de maio de 2016). Relata que os vizinhos de sua mãe são preconceituosos com os ciganos, por isso prefere não ir “[...] vestida de cigana, porque fica todo mundo olhando de canto e isso incomoda”. Além do mais, afirma que seus familiares não ciganos acham “estranho” a roupa cigana, fazem comentários desagradáveis. Desse modo, prefere mudar a vestimenta para evitar aborrecimentos e constrangimentos.

Pergunto-lhe sobre as tatuagens da mão, pois, ainda que retire o vestido cigano, os símbolos, o desenho em sua pele permanece. Sua resposta aponta a impressão que tem sobre seu modo de agir:

Mais aí, olha só, eu tiro o vestido, tá bom. Aí vô lá, coloco uma saia comprida normal, com uma blusa normal, tiro o relógio, os anel tudo, o cordão, os brinco, eu saio sem nada, porque eu tenho medo deis roubá na rua, intão o ouro tudo. Aí quando sai tudo, minha mão fica apagadinha, a tatuagem quase nem aparece; aparecer até aparece, mas aí como eu tô sem nada de cigana, fica parecendo uma gadjé que tem tatuagem na mão. (Luciana, Caderno de campo, 02 de outubro de 2016).

Sua fala esboça o jogo simbólico no qual inscreve seus diacríticos, de acordo com a situação e o objetivo almejado, compartilhando publicamente os significados que pretende, transformando-os e produzindo-os conforme o espaço social e sua intenção. Demonstra a confluência das fronteiras, através dos diferentes modos pelos quais personifica (ou não) a cultura cigana.

Os sinais diacríticos escolhidos por Luciana e sua relação com eles, a forma como exhibe a tatuagem – ao realçá-la com os outros acessórios ciganos, como as



joias, o vestido, a unha enfeitada – ou como a “esconde”, apagando-a, no seu entendimento, quando “sai com roupa de garrin”, nos mostra a função paradoxal das fronteiras, de separar (cigana de não ciganos) mas também de unir (não cigana de ciganos, não cigana de não ciganos). Elucida-nos a maleabilidade, as zonas fronteiriças se dissipam na medida em que os fluxos acontecem, produzem uma lógica que orienta os sujeitos que as atravessam.

O modo como Luciana define as mudanças expõe também o lugar de poder que as narrativas do Sr. Valdir ocupam quando ela se apropria delas para explicar sua ida para a escola: “Então, na hora de ir pra escola é assim, se as minina tudo for de cigana eu vô também, se elas num fô, é só tirar as pulseira, os anel, botá uma blusa mais uma calça e pronto. As tatuagens as garrin também têm!”. Podemos notar que a própria narrativa é híbrida, produzindo uma versão do mundo que está construindo para si e nos explicando.

#### **4.3 Fixação e possibilidades de ressignificações de aspectos da cultura**

Neste estudo, busco apreender o que a escola significa para os ciganos adultos, quais significados atribuem a essa instituição, incluindo suas considerações por um lado e apalpando, tateando as fronteiras por outro, buscando dialogar com as teias, compreendendo seus emaranhados, imbricações e cruzamentos, pois interessa apreender o contexto que perpassa o modo de vida cigano e, a partir disso, abordar a educação escolar para essa etnia.

Para Geertz (2008), a interpretação antropológica deve construir uma leitura do que acontece e não a divorciar do que está acontecendo, ponderando “[...] o que nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo” (GEERTZ, 2008, p.19) e, assim, tentar chegar ao cerne do que nos propomos interpretar. Quando isso não ocorre, corremos o risco de torná-la vazia, divorciada de suas aplicações. Segundo o autor, na ação simbólica há duas contrações - uma ação que significa, como a fonação na fala, o pigmento na pintura, a linha na escrita ou a ressonância na música, e o significado desta para um determinado grupo que compartilha os mesmos códigos. O que se deve indagar sobre uma ação para que se compreenda seu simbolismo é: qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência?

Notamos que um novo panorama parece se delinear, no qual a própria dinâmica global, de transformações em todas as esferas da vida, econômica, política, ecológica, ideológica, entre outras, está condicionando reajustes na organização social de diferentes países e grupos étnicos. Para os ciganos, os impactos transitam entre a manutenção de suas tradições e as reconfigurações da cultura, já que, ao longo da história, eles têm sido, assim como qualquer outra etnia, “[...] confrontados com as suas mutações e variações, e não sendo, pois, a-históricos (isto é, sem passado histórico), têm revelado proceder a adaptações aos contextos históricos, econômicos, culturais e sociais, as quais podem ser lidas sob várias perspectivas”. (MONTENEGRO, 2012, p. 188).

Nesse cenário, o modo de vida e a organização social e familiar estão passando também por reconstruções. Se as “andanças” ciganas nas estradas capixabas mostram uma redução ou modificação do nomadismo, a sedentarização e fixação dos grupos está propiciando outras ações simbólicas que passam a reordenar aspectos que caracterizam o modo de vida cigano, como: o tipo de trabalho, a ida ou não para a escola, o casamento com não ciganos, entre outras. Assim, consideramos que mudanças no contexto de vida desses grupos podem ser acompanhadas de reconstruções em componentes de sua cultura.

Em sua pesquisa, Montenegro (2012) indagou-se como se “aprende a ser cigano hoje”. A autora concluiu que, para os ciganos portugueses, é necessário que se saiba “[...] manejar as fronteiras, empurrando-as e puxando-as, conforme se quer distinguir e distanciar ou assemelhar e aproximar do Outro, sendo que a decisão dessa aproximação ou distanciação reside no indivíduo, ainda que condicionada pela pressão do grupo”. (MONTENEGRO, 2012, p. 307). Quando aborda o grupo, refere-se ao de pertencimento cigano, e também ao grupo de pertencimento não cigano. Considera ambos como legitimadores ou não das normas e da moral. Ou seja, leva-nos a problematizar a inserção dos ciganos em uma sociedade distinta e majoritária e sua “adaptação” ou não a ela.

Montenegro (2012) afirma que os ciganos denotam consciência das mudanças em curso ao destacarem as flexibilizações das fronteiras de acordo com as necessidades demandadas, sendo que estas podem ser elásticas e porosas em determinadas situações e contextos, podem rigidificar-se em outros e ainda flexibilizar-se. No contato com o outro diferente, podem conhecer novas formas de

ser, estar e pensar, podendo mover os “[...] valores mais profundos a que as pessoas podem aderir por afectos ou por modas – mexendo apenas nas práticas sem pôr em causa os valores subjacentes”. (MONTENEGRO, 2012, p.308). No caso dos ciganos portugueses, reitera a autora, as mudanças são apenas superficiais.

Pereira (2003) problematiza as leituras unidirecionais sobre as culturas e os povos considerados como primitivos (em seus estudos com os povos indígenas) e sua relação com a cultura global. Segundo ela, estes não são passivos nesse relacionamento. O relato de João, filho do Sr. Valdir, vai ao encontro das argumentações de Pereira (2003) e nos alerta para as recontextualizações, exigindo um esforço maior em considerar os campos de confrontação e negociação que estão delineando as mudanças em conteúdos culturais no grupo étnico cigano e nos levando a pensar o papel da escola nesse contexto onde, efetivamente, as fronteiras culturais e institucionais se cruzam.

Entretanto, apesar de os ciganos terem iniciado outros movimentos, como a busca por trabalhos formalizados, com horários estabelecidos, a fixação da moradia, certa abertura para escolha, por parte dos jovens, dos seus futuros cônjuges, o desejo de frequentar a escola, entre outros, os desafios não cessaram, ao contrário, vieram à tona, como o alto índice de analfabetismo entre os adultos e evasão escolar entre os jovens; os entraves burocráticos advindos da falta de documentos básicos, como certidão de nascimento e carteira de identidade; a recusa da escola em matricular as crianças em qualquer época do ano, ainda que a legislação vigente lhes garanta esse direito; a não legitimação das suas especificidades étnicas, entre outros.

As condições descritas no processo de transição entre a moradia em barracas e a construção de casas de alvenaria indica-nos o modo pela qual as famílias do Acampamento Sol, lideradas pelo Sr. Valdir, estão se reconfigurando. O contexto atual demonstra os padrões de comportamento que estão sendo atualizados. O excerto a seguir ilustra parte desse aspecto:

O mundo mudou muito, então nós mudemo também; se hoje pode bater um piso no chão, pra não ficar aquela lameira no chão, nós bate. Se pode botar umas parede, pra protege as coisas da chuva, nós bota. Agora nós num faz uma casa que nem a docês, toda fechada, pra ficar preso dentro, nós dexa a frente aberta, pinta colorido, pode até chamar de casa se quiser, mais de longe dá para saber que é uma casa de cigano. (Dona Lena, Caderno de campo, 24 de abril de 2017).

A visão de Dona Lena, assim como a de Luciana, desvela a constituição de um campo de comunicação e interação entre o estilo tipicamente cigano de moradia e as mudanças feitas. Ressalta os contornos da fronteira ao afirmar que, embora a edificação tenha aparência de uma casa não cigana, as paredes coloridas, a frente aberta, sem porta, são sinais que indicam que ali residem ciganos, ou seja, no espaço que outrora era constituído por barracas, agora tem-se uma imagem que se assemelha às residências vizinhas, entretanto, devido às cores e outros detalhes, sabe-se que os moradores são ciganos, o que em suma significa: um conjunto de pessoas que se identifica e é identificado como tal.

As demarcações de Dona Lena apontam a flexibilidade das fronteiras, posto que “[...] os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar”. (BARTH, 2011, p. 195). O modo como define o que lhes acontece atualmente – não somente a sedentarização, mas a mudança barraca-casa, ou, como ela denomina, “rancho” – indica o meio que encontrou para explicar a mudança em curso, orientando-se por uma lógica aceita e repetida por todos os membros do grupo. O fato de terem mudado alguns aspectos na organização social indica-nos que estão construindo tanto as condições sociais para provimento de suas necessidades materiais quanto as simbólicas para a persistência enquanto grupo étnico, o que nos leva a concordar com Geertz (2008, p. 8), considerando que a cultura é um documento de atuação.

Os ciganos do Acampamento Sol estão nos mostrando as formas que estão utilizando para traçarem sua história de grupo minoritário e os significados que estão atribuindo aos eventos que estão protagonizando. Acreditamos que as alterações na organização social desse grupo desencadearam a construção de novas narrativas, as quais desvelam os apreços, os desejos, as afeições e as configurações em delineamento. Colocam-se no fluxo de suas próprias narrativas. E nesse fluxo, podem caminhar rumo à escola, mudar a vestimenta, morar de outro jeito, casar-se com não ciganos. Podem atravessar as zonas fronteiriças, experimentar as mudanças sem que percam as referências étnicas. À medida que Sr. Valdir vai atribuindo novos significados aos costumes e tradições, acaba por flexibilizar as fronteiras. Sua conduta instaura um acordo de eficiência simbólica entre os integrantes do seu grupo, que, assim, podem ir e vir, entrar e sair, transitar no

universo cigano e não cigano, a partir de uma fusão de valores que lhes liberta para a transitoriedade.

Expressam o que são e atuam em acordo com suas demandas, quer seja no momento de estabelecimento da moradia fixa, da ida para a escola ou pela aspiração a novas formas de ofício. Importante destacar que tais criações e ressignificações de traços culturais são referentes ao contexto de vida dos ciganos do Acampamento Sol, pois, como lembra Barth (2011, p.223): “[...] É evidente que, em circunstâncias radicalmente diferentes, os fatores decisivos na definição e na manutenção das fronteiras étnicas seriam completamente diferentes”.

Assim, busquei aprofundar o conhecimento sobre a transição do nomadismo para a moradia fixa e conhecer os significados negociados para a demarcação das fronteiras. A casa de alvenaria como símbolo flutuante, que pode ser casa, barraca ou rancho, que, mesmo fixa, se move nos tecidos ciganos, leves e coloridos, que não fecham as portas para novos significados. Um dos efeitos das transformações é, como já dissemos, a incorporação da escola, que também está sendo ressignificada por eles. Há, nesta ressignificação, muitas possibilidades vislumbradas, como a utilização por parte dos ciganos, de suas habilidades, para negociar as normas, regras, formas e o modo pelo qual a escola poderá lhes oferecer, o que entendo como ponto favorável, para ambas as partes.

## 5 O QUE A ESCOLA SIGNIFICA PARA OS CIGANOS DO ACAMPAMENTO SOL?

*Durante um evento em comemoração ao aniversário de cinco anos de Dandara, a neta do Sr. Valdir, algumas esposas não ciganas conversavam sobre a possibilidade de “estudarem na escola”. Sr. Alfredo, um não cigano, amigo da família, que estava participando da festa, ao escutar a conversa, comenta: “Mas então, Valdir, qué dize mesmo que o senhor vai deixá essa mulherada sair pra estudá? E cigano agora pode estudá, morá em casa, como que é isso?”. Ao que ele responde: “Qué estudá, vaí, qué fazê rancho, faz! Pode estudar, pode morar em casa. Eu sou cigano porque sô, tá aqui no meu sangue, ó, sou da barraca, sou da casa, posso ser da escola, sou cigano como eu quisé”. (Caderno de campo, 2015).*

Diante das mudanças no contexto social e geográfico e suas consequências sobre os hábitos, objetivos, modos de viver e se relacionar dos ciganos, temos o cenário no qual podemos situar o modo como os ciganos adultos do Acampamento Sol estão sendo afetados pelas transformações em curso. Por um lado, as demandas advindas do contexto de vida moderno e os problemas que este lhes apresenta, enquanto pertencentes a um grupo étnico minoritário. Por outro, um líder que, guardião das memórias, dos costumes e tradições, media as nuances desse processo com as várias reinvenções, por meio das múltiplas formas de lidar com o novo.

Ao notar que seus filhos e noras estavam expressando o desejo de estudar, não se opôs. Sempre que confrontado por outros ciganos ou não ciganos sobre essa questão, apresentava uma explicação para sua conduta de aceitação. Assim como recorria aos símbolos para explicar a casa “que não era casa” e sim um “rancho cigano”, embora com um formato exterior de “casa não cigana”, criava sentidos para a ida de seus familiares para a escola.

Nesse panorama, refletimos sobre o contraste simbólico entre a leveza e flexibilidade dos tecidos que antes constituíam a delimitação das barracas (tanto a divisão das partes internas quanto o dentro e o fora), com o aparente enrijecimento e dureza das paredes construídas nas atuais residências. Símbolos que nos ajudam a compreender as negociações em jogo, elaboradas de acordo com o desejo de



manutenção ou flexibilização das categorias que os definem como ciganos, através de autoatribuições que lhes permitem caracterizar sua identidade, performativa e mutável. As escolhas afirmam o pertencimento ao grupo étnico cigano enquanto evidenciam as mudanças em curso, entre elas, a construção de casas de alvenaria e o desejo dos adultos de ir para a escola: o que não faz, em sua visão, com que “deixem de ser ciganos”.

Para aprofundar a compreensão de tais impactos sobre a vida e a cultura dos ciganos, assim como sobre sua relação com a escola; inicialmente serão apresentadas algumas formas de compreender a escola que emergiram durante a pesquisa de campo; em seguida, algumas ressignificações que se delineiam justamente com o interesse de ir para a escola. Segue a análise dos dados, possibilitada pela descrição etnográfica, que, de acordo com Geertz (2008), é interpretativa, quer dizer, interpreta o fluxo do discurso social, ou seja, consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.

O pesquisador etnográfico aborda interpretações mais amplas e análises mais abstratas a partir de um conhecimento muito extensivo de assuntos extremamente pequenos. Isso caracteriza a análise antropológica como uma reconstrução lógica, incompleta, de uma realidade, visto que, ao inscrever o discurso social, ou tentar fazê-lo, não é o discurso social bruto que se anota, “[...] o qual não somos atores, não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender” (GEERTZ, 2008, p.14), ou seja, anotamos apenas pequena parte do que podemos compreender.

## **5.1 Enunciações de ciganos do Acampamento Sol acerca da escola**

Ainda no processo inicial desta pesquisa, quando as “obviedades” ainda perpassavam minhas pretensas suposições, recebi com grande surpresa a fala dos ciganos adultos de que desejavam estudar. Como, após sete anos de contato, eu não tinha sequer conversado com eles sobre essa hipótese? Tamanho era meu direcionamento para a escolarização das crianças – o que por si só, já era uma novidade – que não me despertei para o fato de que talvez houvesse essa vontade latente nos adultos. Movidá pela estranheza do novo que surgia dessa declaração

recente e impactada pela minha falta de curiosidade etnográfica nesse sentido foi que iniciei uma conversa com uma professora da Universidade Federal do Espírito Santo, durante um voo para São Paulo. Contava-lhe que estava há anos com os ciganos e nunca nenhum dos adultos, até aquele momento, havia me dito que desejava estudar. Interessada na questão, me perguntou: “Hum, mas eles querem ir para a escola ou querem, a exemplo de Portugal, que tenha um mediador cultural que auxilia um professor itinerante, um professor que vá até o acampamento?”.

Nova pausa para reflexão. Provocada por essa indagação, voltei ao acampamento, fazendo exatamente essa pergunta aos que me disseram que desejavam estudar: “Mas qual você prefere, ir para a escola ou ter um professor que venha ao acampamento?”. A surpresa veio do fato de que todos afirmaram preferir frequentar a escola, com exceção de João, que não deseja estudar. Daí nossa busca por conhecer o que essa instituição significava para eles.

#### 5.1.1 “A escola é o fim do cigano”

Durante esses nove anos de contato com os ciganos capixabas, com o gradual estreitamento dos laços, na medida em que a confiança mútua se consolidava, tanto o modo da minha chegada quanto o tempo de permanência no acampamento foram se modificando. Habitualmente, seguiu-se um padrão: na primeira ida a cada um dos acampamentos visitados, eu era recebida pelo chefe. Dali por diante, já sendo conhecida, pelas mulheres. Entre os ciganos do Acampamento Sol, como já dito, o vínculo ficou mais forte com a família de Luciana, nora do Sr. Valdir, de modo que recepcionar-me ficara sempre a seu encargo. As visitas também seguiam um desenho: ela vinha até meu carro, me abraçava e logo me conduzia em direção à sua barraca. Somente após um café e um tempo de conversas mais voltadas às suas particularidades e aos acontecimentos recentes de sua vida, tanto no acampamento quanto fora<sup>29</sup> deste, é que me “disponibilizava” para os demais.

Assim, às vezes sentávamos nas cadeiras embaixo da árvore, próximas à barraca de Dona Lena, esposa de Sr. Valdir, outras, íamos à barraca de suas cunhadas Maria ou, mais raramente, Laísa (que tinha uma postura mais reservada).

---

<sup>29</sup> Luciana é a única entre as esposas que viaja sem o marido. A cada seis meses, visita sua mãe, que reside no interior. Fica cerca de uma semana, ocasião em que ela se veste como não cigana, como vimos.

Os homens, vez ou outra, chegavam, sentavam, participavam da nossa conversa. Foi em uma destas ocasiões que pude conhecer o que João pensava sobre a escola. “A escola é a morte do cigano”, falou em tom áspero. Escutava nosso assunto quando a fala do seu irmão Raul, muito entusiasmado com a possibilidade de estudar, o incomodou. Começaram uma discussão acirrada. João, filho mais velho do Sr. Valdir, repetia o discurso que, segundo ele, sempre escutara desde criança: “Escola, igreja e loja não são lugares para cigano”. Conforme relembra, crescera ouvindo o pai afirmar que nesses lugares “cigano era enxotado que nem se fosse um bicho”.

O posicionamento de João era firmemente oposto ao dos demais, que, mesmo apontando receios, desejavam frequentar a escola, estudar! João é o filho mais velho. Casado, pai de três filhos, dois deles, os mais novos, vão à escola. Em 2015, Rodrigo, seu primogênito, estava para concluir o ensino fundamental. Em várias ocasiões, Maria, sua esposa, discretamente viera me perguntar sobre as possibilidades para que o menino continuasse os estudos. Passava-lhe as informações e constantemente auxiliava com algumas dúvidas e possíveis direcionamentos sobre locais que poderia procurar para outros esclarecimentos. Desejava que o filho “um dia fosse para a escola técnica” e várias vezes me abordou com esse assunto.

Em 2016, após as férias, perguntei-lhe sobre o futuro de Rodrigo. Disse que ele tinha desistido de estudar. Mostrou-se desgastada em convencer o marido diariamente sobre a importância da escola porque ele era enfático nesse assunto, contra a instituição. Certo dia perguntei a João se ele desejava estudar:

Deus que me livre! Já sofri demais nessa vida, moça! Vou procurar mais sarna pra se coçar, vô nada! Você vê aí, os minino aqui: primeiro os pessoal lá da prefeitura, conversou, conversou com nós, negócio de Bolsa-Família, coisa e tal, nós coloquemo os minino, tá bom! Daí eu pergunto pra senhora, pra quê? Cigano vai fazer o que na escola? Ah, vai aprende a lê, escrever, essas coisas... eu nunca que aprendi nada e tô vivo até hoje, num tô? Eu acho assim, cada um tem seu jeito de pensá, pensa como quiser, mas no meu conhecimento, cigano é da vida, não precisa de escola pra nada, os minino antes casava tudo direitim, trabaiava que nem nós, agora inventa aí de ter vergonha de nós, de num querê trazê ninguém aqui... se bem que escondê cigano é meio difícil, né dona. Mas pra mim, cê nem precisa perguntar mais nada disso, não, que minha opinião é essa: não tenho nenhuma vontade de estudar, pra mim a escola é o fim do cigano, vai pra lá, volta com a cabeça cheia das ideia contrária. Eu sempre vivi assim; assim tá bom pra mim. (João, Caderno de campo, 03 de setembro de 2016).

Após sua fala, Dona Lena e Maria mostraram-se desconfortáveis. Perguntaram-me se eu havia ficado ofendida com as palavras de João. Maria veio pedir desculpas. Expliquei-lhes que para mim era importante conhecer os sentimentos, receios, expectativas, e que essas colocações não me causavam ofensa. No exercício de compreensão dos comportamentos que observei em campo, voltei-me à reflexão sobre a expectativa que os observados possuem em atender as demandas do observador (COSTA, 2003) e o efeito que ela causa em ambos. Devido ao vínculo estabelecido comigo, supunham que eu ficaria magoada caso me dissessem que não queriam estudar. Daí a necessidade de retomar a minha condição, de aprendiz a conhecer e não de alguém a julgar. Refeitas tais explicações, Maria passou a se aproximar mais, para falar de si mesma, além do filho.

Maria contou-me que estudou até a quarta série do ensino fundamental, que sabe ler, mas muito mal. Gosta de desenhar. Com as novas tecnologias dos aparelhos de comunicação e a possibilidade de uso das redes sociais, desejava muito continuar os estudos, assim poderia “escrever certo e passar menos vergonha”. Diz que seu filho sempre a repreendia, dizendo que escrevia “tudo errado”. Porém, expressou preocupação, pois tinha certeza de que João não permitiria que ela frequentasse a escola:

Num tem aquele dia que nós tava ali dentro da barraca da Luciana falando que nós, as muié tudo aqui, quer estudá? Então, eu falei com ele, que as menina aqui tava tudo querendo estudar. Pra quê eu fui falá, Kátia?! Ele falô: “Você não vai, não, quero saber disso, não!”. Mas eu sei porque ele fica assim nervoso com esse negócio de celular, é que nós tem a ciganada toda nos contatos, aí tem festa, as ciganas solteiras, separadas, manda foto dos rapaiz. Outro dia a Zarina botô uma foto do rapaiz que ela tá gostando, dele mais ela no contato dela. O João viu e falô que eu tava conversando com homi na internet. Eu fui, mostrei pra ele a conversa, que era com a Zarina que eu tava falando, mas ele não sabe lê, num acreditô, e também num qué aprendê, aí ele pegô meu telefone e jogou longe, quebrô o vidro dele todo! Então, ele tem medo disso também, porque ele num sabe lê, ele fica com ciúme! (Maria, Caderno de campo, 15 de fevereiro de 2017).

Para João, a escola significa uma ameaça. Compreende-a como um anúncio do “fim” dos ciganos”. Por ter vivido seus 37 anos sem saber ler e escrever, acredita que não precisa de estudo. Também, sente-se inseguro em relação ao conhecimento que a esposa possui, ainda que restrito. Na opinião de Maria,

impedindo-a de frequentar a escola e continuar os estudos, ela ficará limitada no uso do aparelho celular, o que para João é mais conveniente:

Um dia ele vai ter que mudar, até a mãe dele quer aprender a ler! E olha que ela já é bem velha, mesmo; celular ela nem sabe como liga! E eu, eu quero ter meu telefone de volta, eu gosto de conversa mais as minina. E se eles for pra escola, eu posso até quebrar tudo aqui dentro dessa barraca, mas que eu vou também, eu vou! (Maria, Caderno de campo, 15 de fevereiro de 2017).

A atitude de não aceitação da imposição do esposo elucida alguns dos significados da educação escolar para ambos. Para ela, um avanço; para ele, uma ameaça. Em outro momento, Maria, ao me narrar suas angústias, como o desejo de estudar, a finalidade (usar a rede social com mais desenvoltura e habilidade) e os conflitos com o marido, evidenciou o dinamismo interno das situações de travessia. Embora, ao se casar com João, tenha sua pertença reconhecida pelo grupo étnico cigano ao qual ele pertence, as divergências emergem nas situações fronteiriças. Como fazer a passagem, da vida no acampamento, onde segue condutas padronizadas, para a escola, um espaço novo, repleto de outras formas, normas e possibilidades, sem o conflito com o esposo?

Para Barth (2011), quanto maiores as diferenças valorativas na interação de indivíduos com distinções étnicas, maiores as implicações de restrições sobre os papéis de atuação, uma vez que “[...] os indivíduos relutariam em agir de novas maneiras, com medo de que estes novos comportamentos pudessem ser inadequados a uma pessoa com sua identidade” (BARTH, 2011, p. 199). É nesse sentido que localizamos a postura de João em relação à instituição escolar, dado que, em sua visão, sendo cigano, ele não pertence a alguns espaços, como “escola, igreja e loja”. Em decorrência, Maria, sua esposa, também não pertenceria a esse lugar.

Da visão apresentada por João, fica-nos o questionamento sobre a democratização da escola. Compreendermos que democratizar não se trata apenas de promover o acesso à instituição (Freire, 1987) mas acolher a diversidade, identificar suas especificidades e valorizar seus saberes.

Em outra ocasião, Maria me contou que, certa noite, após escutar minha conversa com Luciana, na qual dialogávamos sobre a preferência dos ciganos adultos (ir à escola ou ter um professor vindo até o acampamento), demorou muito tempo para pegar no sono. Pensava: “Como ia ser bom ir pra escola, sair aqui do

acampamento, ir num lugar onde tem mais gente sem ser cigano!”. Depois foi tomada pela súbita conclusão de que, caso isso se tornasse realidade, as outras mulheres iriam e ela não, pois João não permitiria, e com isso “o sofrimento ia ser ainda maior”.

Maria não nasceu cigana. Seu desejo em frequentar outros espaços que tenham “outras pessoas além de ciganos” indica a necessidade da “[...] interação com o outro para reafirmar ou mesmo descobrir a própria identidade.” (BARTH, 1989, p. 21). A escola, e não a educação propriamente dita, se configura nessa possibilidade, quando se coloca a tarefa de viver nas fronteiras. Para Maria, existem duas alternativas concretas: não acatar as ordens do marido, o que implica ir contra a lei cigana, infringir os valores que lhe são caros, como o respeito e a manutenção de chefe da família perante o grupo, ou o divórcio, o que lhe possibilitaria estudar. Mas Maria não deseja nenhuma das duas. Quer estudar com o consentimento do esposo e não anseia deixar de ser cigana, separando-se dele, o que lhe traria a liberdade de escolha imediata. João, por outro lado, até o término desta pesquisa, mostrou-se irredutível em relação ao posicionamento de Maria sobre o desejo de estudar.

A escola definida por João como uma ameaça, como um prenúncio do fim dos ciganos, parece ser sustentada por uma ideia que perpassou sua vida desde criança: de que existem certos lugares que são para certos tipos de pessoas! Como cigano, muitos lugares lhe foram negados. Em sua visão, a escola é um espaço negado. Não a concebe como um local de acolhimento, ao contrário, suspeita que, se nela entrar, todas as bases que constituíram seus alicerces de vida serão rejeitadas, o que o coloca em uma posição de defesa em relação à instituição. Para ele, a escola parece representar a morte simbólica do saber que possui, dos saberes e valores que alicerçam sua identidade e pertencimento étnico. E porque temos uma escola que causa tamanha intimidação?

Harper et al (2000) destacam que desde o início da formação e organização da escola muitos problemas a atravessam, entre eles, as práticas segregativas. Com a industrialização e a necessidade de mão de obra mais qualificada nas fábricas, a escola se coloca como uma possibilidade de formação de conhecimentos e habilidades básicas para o trabalhador. Inicia-se, então, em diversos países, um processo de difusão desses conhecimentos e habilidades por meio da escola de



massas. Assim, com o desenvolvimento industrial, as demandas econômicas levaram a uma mudança radical na função da escola e nos conteúdos transmitidos por ela. Se antes, esta servia aos nobres, assegurando-lhes via conhecimento letrado, o poder, agora era necessário difundir esse conhecimento entre as camadas mais pobres da população, de maneira a prepará-las para o mercado de trabalho.

Assim, da escola para a classe econômica favorecida, os ricos, foi surgindo a escola para os trabalhadores, a massa, os pobres (HARPER, 2000). Entretanto, devido ao fato dos primeiros estarem, de antemão, mais familiarizados com o ambiente letrado, por terem acesso a jornais, livros e outros materiais escritos, a uma linguagem mais rebuscada em seus ambientes sociais de convivência, entre outros fatores, o reconhecimento e o pertencimento ao espaço escolar acontecessem de forma privilegiada em relação àqueles que, sem tais características, não se reconhecem no ambiente escolar e têm seus saberes invalidados. A identidade da criança de classes menos favorecidas fica comprometida neste processo. Tal formato, tem se perpetuando e embora muitos avanços tenham ocorrido em vários segmentos da educação brasileira, a reprodução de modelos de ensino que separam e excluem ainda são um grande desafio na busca pela democratização deste espaço.

A democratização da escola requer não apenas a inclusão de todos, mas a reflexão conjunta sobre quais possibilidades precisam ser cunhadas, para que “[...] alunos vindos de meios sociais e culturais diferentes disponham das mesmas chances de êxito” (HARPER et al, 2000, p. 33) que o grupo dominante possui. A luta pela democratização da escola vem enfrentando obstáculos árduos. Ao reproduzir a divisão da sociedade, muitas vezes a escola é reprodutora das desigualdades sociais, através de práticas que favorecem alguns e não a todos. Assim, com o advento do capitalismo, a escola se modernizou, adaptou seus conteúdos aos avanços da ciência e tecnologia, servindo mais uma vez, aos interesses econômicos daqueles que dominam, segregando os grupos menos favorecidos e suas formas de viver e concepções de mundo.

Como situar o modo de organização social dos ciganos neste contexto? Um povo tradicionalmente ágrafo, de transmissão oral do saber, que se insere de modo peculiar no mundo do trabalho, via escambo, permutas, trocas, ou seja, através de

uma forma de trabalho que se distancia enormemente da apregoada pela lógica capitalista. Nesse universo, neste espaço, o saber prévio de João interessa? E o inverso? O conteúdo que a escola oferta interessa a ele? Para quê e para quem a escola ensina? Como a escola vem se constituindo nos dias atuais, “[...] a serviço de quem e desservindo a quem, a favor de que e contra quê?” (HARPER, 2000, p. 07).

Deste modo, ao discorrermos sobre a escola que almejamos ofertar a todos, estamos baseando nosso entendimento na convicção de que democratizar esse espaço implica a construção de práticas que oportunizem aos alunos vindos de meios sociais e culturais diferentes, as mesmas chances de êxito (FREIRE, 1987). Como Maria, entrevemos possibilidades. Temos a expectativa de que o diálogo com os ciganos que manifestam o interesse em estudar seja elo na construção das estratégias possíveis, em razão da escola, enquanto espaço social em que a educação formal – que não é toda a educação – ocorre, ser de natureza mutável (HARPER, 2000), capaz de recriar-se permanentemente.

### 5.1.2 *“A escola é uma coisa boa e uma coisa ruim”*

Recordo-me de quando iniciei o contato com os ciganos em 2008. Assim como grande parte dos não ciganos, tinha uma ideia preconcebida de que todas as ciganas faziam a leitura das mãos. Lembro-me de ter passado por uns sete, oito acampamentos esperando que alguma cigana me convidasse para uma leitura, curiosa pelo que me revelariam. A surpresa foi que elas não se pronunciavam. Até então, eu acreditava, pautada nas imagens arquivadas em minhas memórias das ciganas nas praças, que em cada acampamento elas viriam insistindo nessa ação. Com o passar do tempo, o que me ocorria era: “Como, até agora, nenhuma cigana leu a minha mão?”. Foi apenas em 2010, ao visitar um acampamento às margens da Rodovia Afonso Cláudio/ES, de ciganos goianos que estavam de passagem, que uma delas logo na chegada me perguntou: “Vamos ver seu destino, moça?”. Informou o valor que cobraria e com minha resposta positiva procedeu à leitura.

Tempos depois, ao contar esse episódio para Dona Lena, ela relembra seus tempos de quiromancia: “Já li muita mão de garrin, Kátia, nesse mundo afora. Aí, se ocê me pergunta se eu sei lê... depende né... Lê as palavras eu num sei, mas serve lê mão? Se ocê responde que sim, intão num é que eu sei lê?!”. A frase dita por

Dona Lena evoca os diferentes códigos de leitura do mundo, o tipo de ensino que acontece na escola e as interconexões destes. Os sistemas de pensamento daqueles que “sabem ler as mãos” poderiam ser absorvidos pelo ensino que as escolas ofertam? A fala da cigana, sobre sua forma de leitura, nos leva à reflexão sobre os diversos tipos de saberes e como eles circulam no mundo, comunicando-se ou não, reconhecendo-se ou não; nos leva a pensar na escola como espaço que coloca os saberes diversos em diálogo, através da produção de repertórios comuns, não apenas nos discursos e na linguagem, mas na possibilidade da efetivação de terrenos de encontro e acordos comuns (BOURDIEU, 2005).

Espíndola (2004, p. 58), ao intitular seu artigo “E a cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire: reflexões acerca da formação de leitores na sociedade contemporânea”, sugere como imperioso a superação da “[...] visão dicotômica entre oralidade e cultura escrita, tendo em vista que ambas estão interligadas”. Tal pensamento, ainda que não seja o cerne da discussão deste trabalho, nos parece imprescindível para que possamos suscitar discussões, por parte dos profissionais da escola, sobre a percepção que muitos ciganos possuem de que a escola não é lugar para eles, dado que “nada que cigano sabe interessa lá e tudo que ensina lá, é complicado para os ciganos” (João, filho de Dona Lena e Sr. Valdir, Diário de campo, 11 de outubro de 2016).

A partir dessas considerações, situamos a fala de Dona Lena sobre a instituição como um lugar que “é bom mas também é ruim”. Certo dia, cheguei ao acampamento e avistei Dona Lena sentada em uma cadeira de plástico, posicionada embaixo de uma árvore frondosa, que lhe presenteava com uma “sombra fresca”, como me dissera. Havia sido internada, dias antes, devido a uma enfermidade cardíaca. Ficou no hospital, em observação, “presa, deitada em uma cama, olhando o teto branco o dia inteiro, sem nada para fazer”. Fui até a cigana e sentei-me ao seu lado. “Não sabe ler, Dona Lena?”. Perguntei já conhecendo a resposta. “Sei não, minha filha, mais tinha muita vontade de sabê”. “Se a senhora soubesse ler, acha que ia querer passar as horas do hospital lendo ou conversando?” – perguntei a ela. Dona Lena suspirou lentamente, olhou para cima, colocou a mão na altura do peito e disse:

Mas nossa, minha filha, se assim fosse que eu tivesse aprendido a leitura, eu ia pegar a minha bíblia e ficá lendo, o dia todo, não só lá nos dia que tava no hospital, não, mas aqui também, agora aqui

nessa sombra fresca, depois que acabasse a conversa mais ocê, ia lá pra dentro da minha barraca, pegava minha bíblia e ia ler. Kátia, tem dia que você já deve ter me visto ali dentro sentada na minha cama com a bíblia na mão, num é? Eu passando os dedos pra lá e pra cá, em cada linha daquela. Aí você pensa que eu tô leno... eu tô não, Kátia, eu tô pensando assim: “Oh, meu Deus, o que será que tá escrito aqui, o que será que o senhor fala nessas linha comigo?”. Eu vou na igreja, eu escuto lá, né, a palavra do pastor, mas eu tinha mesmo vontade era de sabê lê, aí eu sentava ali, aqui mesmo, e ia lê a bíblia inteirinha, ia sim! (Dona Lena, Caderno de campo, 04 de abril de 2017).

Embora tenha o desejo de aprender a ler para aproximar-se das palavras de Deus, a relação de Dona Lena é permeada por alguns conflitos entre as normas da igreja e seu modo de vida. Transitando entre suas aspirações e seu destino religioso, vinculado aos dogmas estabelecidos pela instituição religiosa, a velha cigana vive experiências de travessias das fronteiras, pois embora sua presença não seja recriminada nesse espaço, suas peculiaridades culturais precisam se adaptar ao imposto como norma. O penteado do cabelo, o tipo de roupa, a postura fora dali, entre outros. Algumas características do universo cigano não atendem aos padrões evangélicos.

De acordo com Brandão (2004), as fronteiras da fé estão repletas de pessoas que as atravessam em alguns momentos da vida. As diferenças entre os sistemas de sentido, no entanto, convergem para a imputação de uma única opção de sentido, consequentemente, de modo de ser e de agir, baseado nas normas e regras institucionais. Para adaptar-se, é necessário aderir as mesmas. É nessa fronteira que Dona Lena, nesse momento de sua vida transita: explorando alternativas e vivenciando o confronto entre sua fé, sua busca por decifrar via leitura das letras as mensagens de Deus, seus objetivos pessoais e os preceitos da igreja para que permaneça neste caminho.

Por outro lado, ao discutirmos sobre o papel da leitura e escrita na vida das pessoas adultas analfabetas é necessário correlacionarmos esse conhecimento com a sua função social, principalmente nos dias atuais. Considerando a importância da escrita no processo de desenvolvimento da humanidade temos que, atualmente, os avanços tecnológicos e as mudanças no mundo, nas formas de comunicação, via redes sociais e outros, tem segregado ainda mais aqueles que não possuem tal

aprendizado. Ler o quê? Para quê? Escrever o quê? Em cada contexto histórico a aquisição deste tipo de conhecimento está vinculada a uma necessidade.

Ao discorrer sobre a alfabetização, Freire e Macedo (1990) apontam uma forma de compreender o lugar da leitura e da escrita na vida das pessoas no mundo letrado em que vivemos. Para os autores,

[...] a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e social constituído. Ainda da importância maior, a alfabetização para Freire, é inerentemente, um projeto político, no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas em ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. (FREIRE e MACEDO, 1990, p.07)

De um lado, o conhecimento que o aprendizado da leitura e da escrita pode proporcionar e de outro, a ação transformadora que pode promover, por meio da linguagem e da criticidade. Nesse ponto de vista, a alfabetização não começa nem termina com a aquisição do sistema alfabético de escrita. Dona Lena sabe ler, lê as mãos das gajés, lê o mundo a seu modo. Mas esse conhecimento não lhe permite ler as letras, se comunicar com Deus mediante a leitura do instrumento que compreende como intermediação entre ela e Deus: a bíblia.

Situando a alfabetização como uma prática social que confere às pessoas outras experiências, subjetivadas na participação no mundo da escrita, Rodrigues (2017) nos recorda que nas sociedades sem escrita os elementos simbólicos da narração mítica se ajustam às necessidades sociais do presente. A necessidade atual de Dona Lena, deixou de ser a leitura das mãos. Afirma que a prática é cada vez mais rejeitada pelos não ciganos, que está “velha e cansada” para sair de casa e ir até as praças. Agora deseja outro tipo de leitura. Sua necessidade atual é saber o que Deus lhe fala através do livro que considera sagrado.

Seguindo nossa conversa sobre sua vida, pergunto sobre sua infância, juventude, vida adulta e a conversa se prolonga. Conta da filha que dera para adoção devido às dificuldades financeiras. Relata que já tinha dois “filhos homens quando a menina nasceu”. Tinham muitas dificuldades, a vida não era “boa como agora, que tem onde morar, tem carro, tem o que comer”. Andavam dia e noite, com as crianças chorando, com fome, sem banho. Os pertences ajeitados no lombo dos

cavalos. Era difícil encontrar um pouso, pois a população sempre os “xingava e jogava pedra e pau, o que tivesse”.

No decorrer da prosa, descreve os percalços da vida de outrora, tão sofrida e amarga. Relembra que, às vezes, depois de longas jornadas, paravam, montavam barraca; quando ia acender uma fogueira para esquentar água, cozinhar e dar banho nas crianças, vinha o dono do terreno e os expulsava. Conta que juntava tudo, quase sempre de noite, as crianças cansadas, chorando, às vezes assustadas, porque tinha uns “que pegavam espingarda e davam tiros”, falando: “Sai daqui, ciganada safada. Vai roubar nada aqui, não!”.

Então, nasce a “menina muié”. Dona Lena se emociona ao lembrar: “Era linda ela, os zóio verde que nem o meu!”. Recordou-se de que o marido fora quem determinou que a criança seria dada para adoção. Segundo ela, para os ciganos “daquele tempo” era bom ter filhos do sexo masculino, devido às precariedades da vida e a possibilidade de estes terem mais sucesso no trabalho e, conseqüentemente, propiciarem mais retorno financeiro ao grupo. Sobre o dia em que deu a filha, Dona Lena relata:

Era de manhã bem cedinho, nós ia levantando acampamento, juntando as coisas. Aí eu subi pra cima, assim lá do outro lado do morro, pra modi pega lá umas coisas que a senhora tava dando pra nós. Uma senhora muito boa, muito boa, ela. Chamou eu lá e falou: “Oh cigana, vem cá que eu vou te dar um pão, uns inhame pra você fazê uma sopa pra esses minino”. Aí eu peguei, agradei muito ela. Aí quando deu a tarde nós atrasemo um pouco, eu fui lá, despedi dela, e tava com a minina no colo, assim, ela tava chorando, chorando muito, coitadinha, tava toda vermelhinha. Foi daí que ela falô: “Oh cigana, mas pru quê sua filha chora tanto assim? Dá ela pra mim que eu crio ela como se fosse minha”. Botô a mão na barriga, assim, e falou: “Do jeitinho que tivesse saído daqui. Eu estiquei meus braços com ela no colo, ela chorando e chorando, meus braços ficaram durinho, Kátia, eu num conseguia nem mexer eles. Daí ela pegou ela, eu virei e fui embora. Meu véio mando eu dá, nós era muito pobre, Kátia, era tudo muito difícil pra nós. Pois eu saí de lá com os zóio cheio de água, pedindo “Meu Deus, cuida da minha fia”. E num tinha uma noite que eu num pensava nela, eu chorava, às veis ele perguntava: “É o quê, muié?”. Eu dizia: “Né nada, não!”. Acho que por isso que ele tem esse apego, assim, com a Dandara, que é primeira netinha muié de nós. (Dona Lena, Caderno de campo, 23 de julho de 2014).



Certo dia, o ano era 2015, cheguei ao Acampamento Sol por volta de 16 horas. Notei que o barracão<sup>30</sup> estava enfeitado. Dona Lena, muito contente, veio logo me dizer: “Sabe quem veio aqui hoje, Kátia? Minha filha!”. Minha expressão de surpresa fez com que logo outras ciganas se juntassem a nós para me contar tudo que havia acontecido. Estavam eufóricas. A moça, agora com 34 anos, viera conhecer Dona Lena. Trouxe a filha, de seis anos, e o esposo, Luís. Sua mãe adotiva havia falecido há poucos meses.

Segundo me contaram as ciganas, entre elas Luciana e Laísa (as que mais possuíam informações sobre o ocorrido), Patrícia<sup>31</sup> veio almoçar com Dona Lena e Seu Valdir. “Quando ela ligou avisando sobre a visita, ninguém acreditou! Dona Lena, entrou pra dentro da barraca dela e pegô chorá, achando que era as ciganas lá da Praia Grande pregando peça nela”. (Laísa, Caderno de campo). Então foi um alvoroço só, todos falavam ao mesmo tempo, ligaram para Sandra, cigana que mora no município no qual residia a mãe adotiva de Patrícia, para certificarem-se de que não era brincadeira:

Foi quando eu peguei e falei assim: “Olha só, Dona Lena, já sabemos que num foi as minina lá que ligo pra sinhora, então vamo tratá de pará de conversa fiada e começá logo arrumar as barraca, fazê um almoço, já pensou a irmã dos minino chega aqui e num encontra nada? Ah, foi só falá isso, que ela levantô na hora, caçô uma vassoura, começo a varrer o barracão, mandou o Laurin pendurá fita no barracão, nós foi juntando tudo, fazendo almoço, doce, parecia até festa de casamento. (Luciana, Caderno de campo, 26 de outubro de 2015).

Interessei-me em saber como Patrícia havia localizado a família. Dona Lena me explicou que a mãe adotiva morou sempre na mesma cidade, nunca se mudou de lá. Alguns anos antes do seu falecimento, alguns ciganos foram para a região. Sendo a família adotiva e o caso da adoção bem conhecido pelos moradores, pediu a uma cigana, sua prima, que procurasse notícias da menina. Na ocasião, Madalena, a mãe adotiva, informou que a filha havia casado e que se mudara para a capital, Vitória. Pediu o telefone de contato de Dona Lena, caso Patrícia desejasse conhecê-la. Porém, ela nunca havia ligado, até esse dia. Passados alguns meses da

---

<sup>30</sup> Local de cimento no chão, habitualmente em formato de círculo, aberto nas laterais e com teto coberto por telhas. Usado pelos ciganos para as festas: casamentos, batizados, aniversários, forró, entre outras.

<sup>31</sup> Nome fictício.

morte da mãe adotiva, Patrícia telefonou e marcou a visita. De acordo com Luciana, tudo aconteceu da seguinte forma:

Ela chegou, num carrão bunito, muito bem arrumada, com a filha dela mais o marido dela. Aí ela até parece um pouco com você, assim, Kátia, e ela também é fono, que nem você. Aí chegou, nós apresentemo todo mundo pra ela, ela sentou lá no barracão, meio sem jeito né, ficava tudo olhando pra ela. Ela almoçô, converso um pouco e depois foi embora. Os menino<sup>32</sup> falaram pra mim: “Ah, nem senti nada, porque nós num conhece ela direito, né”. Mas a Dona Lena sentiu. Depois que ela foi, ela entrou pra dentro da barraca dela e num saiu mais, até o outro dia. Era meio-dia, quando ela saiu no outro dia. Eu achei ela, assim, muito parecida com os minino, mais até com Raul. (Luciana, Caderno de campo, 26 de outubro de 2015).

Após esse episódio, Patrícia mantém contato por telefone, sempre liga para ter notícias de Dona Lena e Seu Valdir. Recentemente (2017), estreitou a amizade com Luciana e passou a ter contato telefônico mais frequente, mas até a finalização desta pesquisa, não retornou pessoalmente, de modo que não tive a oportunidade de conhecê-la.

Certa vez, conversando sobre esse assunto com Dona Lena, perguntei o que ela sentiu ao conhecer a filha. Respondeu-me que alegria e muita tristeza. Sentia muita felicidade por saber que ela estava bem, que havia sido educada por uma família boa, muito amada, que tinha se casado e se tornado mãe. Por outro lado, achava que o fato de a filha ter estudado fez com que ela tivesse vergonha da família cigana:

Sabe, né Kátia, ela trabalha, assim, com essas coisas que nem você, eu nem sei falá, mas a Luciana, sabe falá: “É igual o que a Kátia faz, Dona Lena”. Então eu penso assim, ela tinha dentro dela uma vontade de conhecer a família verdadeira dela, de onde veio, essas coisa. Mas aí ela chegou aqui, me mostrou a certidão de nascida dela, eu num sei ler, o véi também não, eu falei: “Oh minha família, eu num sei lê, não, mas eu acredito no que cê tá falando”. E eu lembrava direitinho do rostinho dela, Kátia, mudô nada, não, tá a mesma coisa. Parece demais com esse menino meu mais velho. Mas eu pensei, assim, que ela ia voltar, mas não. Eu tenho pra mim que ela tem vergonha de nós. Por isso que eu quero que a Dandara estuda mas eu preocupo. Outro dia ela falô assim com a mãe dela: “Oh mãe, vai na festa com essa roupa de cigana, não!”. Então, por isso que você pergunta, se eu queria estudar, eu digo sim, queria aprender as letra, lê minha bíblia, a escola é boa pra isso, mas a escola também pode ser ruim. (Dona Lena, Caderno de campo, 30 novembro de 2015).

---

<sup>32</sup> Referindo-se a seu esposo e cunhado, irmãos consanguíneos de Patrícia.

As falas de Dona Lena sobre a escola indicam dois posicionamentos: o primeiro, no qual a escola “é uma coisa boa” e o segundo, concebendo a escola como “uma coisa ruim!”. A contradição de sua opinião esboça seus conflitos internos: seu próprio desejo de aprender a ler para decifrar a bíblia e suas angústias permeadas pela culpa por ter dado a filha e ela, talvez, ter vergonha da mãe. Ao notar o comportamento da filha em relação a ela e aos demais familiares, atribui a pouca aproximação e empatia da moça também ao fato de ter “estudado”. Certa vez, sobre a filha, disse: “Lá onde ela morava, que é onde a mãe dela morou a vida toda, os pessoal já conhecia cigano, era até bom com nós. Se ela tivesse ficado lá, casado lá mesmo, ela ia ser mais acostumada com cigano. Mas ela veio pros lado de cá, foi pra escola, na escola num tem cigano, casô com um gajão, então ela estranha mesmo, né filha

Essa representação da escola nos faz retomar as reflexões sobre o modo que a transmissão do conhecimento sistematizado é organizado e sua correlação com a vida dos alunos. Quando as crianças chegam à escola, elas já trazem consigo “[...] experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem, que constituem e refletem a cultura de sua família e de seu meio social.” (HARPER et al 2000, p.75).

Para os autores, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da afetividade, é construído através da assimilação destes elementos do contexto onde a criança vive. Sendo as concepções, conhecimentos e modos de vida das classes privilegiadas aqueles que predominam na escola, os alunos que advém de classes sociais desfavorecidas são prejudicados, pois suas características não são legitimadas, o universo letrado, com o qual a classe econômica favorecida está habituada lhes é estranho, os textos, os conteúdos, as formas de ensino, são distantes. Desta forma, a visão paradoxal de Dona Lena sobre a escola circula entre os anseios e necessidades pessoais – sobretudo o desejo de aprender a ler – e o receio de que a ida de ciganos para a escola possa produzir neles um estranhamento e negação de seu modo de ver o mundo de viver.

Retomando Freire e Macedo (1990, p. 13), talvez pudéssemos dialogar com essa perspectiva nefasta da escola, trazida por Dona Lena, ressaltando que os membros da classe trabalhadora e de outros grupos oprimidos podem, “[...] consciente ou inconscientemente, recusar-se a aprender os códigos e competências

culturais específicas sancionadas pela visão da alfabetização da cultura dominante”, um grande desafio, mas também uma possibilidade.

Assim, alguns enunciados de Dona Lena vão ao encontro do que entendemos como sendo as demandas que este estudo suscita: a emergência de caminhos que organizem uma base pedagógica que proporcione:

Um diálogo crítico com os grupos cujas tradições e culturas são, muitas vezes, objeto de uma investida maciça e de uma tentativa da cultura dominante para deslegitimar e desorganizar o conhecimento e as tradições utilizadas por esse grupo para se definirem e para definirem sua visão de mundo. (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 13).

Nessa perspectiva, sustentamos a visão de que práticas educativas e política educacional precisam se alinhar a essas causas. A cigana denota à escola um significado “ruim” quando atribui à instituição a responsabilidade pelo modo de agir da filha, pois compreende que lá é um espaço “que não tem cigano”. Se não tivesse frequentado a escola, a filha teria ficado na cidade do interior, teria tido contato e “seria mais acostumada” com os ciganos. Insegura com o futuro de Dandara, esboça suas tensões pessoais ao temer que a neta siga os passos de Patrícia nesse sentido. Ao lembrar a fala da menina, ao pedir que a mãe não usasse “roupa de cigana” para ir à escola em que estuda, indica sua percepção sobre o fato de a criança começar a perceber a “vida fora do acampamento”, quer dizer, a existência de outros modos de moradia, de vestimentas, de comemorações, de lazer, enfim, de estar no mundo, atribuindo uma imagem negativa ao cigano, o que para ela acontece na escola, já que os outros locais que frequenta são os mesmos que seus pares: as festas de casamento, a igreja<sup>33</sup>, outros acampamentos.

Seu receio se deve ao medo de que, no futuro, a neta tenha vergonha da mãe e da família cigana, pois ela já não quer usar roupa de cigana: “Desde pequena é assim, aí na escola ninguém lá usa né, só tem ela de minina cigana lá, agora esse ano que a Isabele vai começar a estudar. Isabele adora se vestir de ciganinha”. Relata que fica “chateada, com aperto no peito” toda vez que escuta Dandara recusando a roupa de cigana ou os anéis e cordões de ouro. Pensa como a mãe dela se sente, sabendo que ela está começando a ficar com vergonha de ser cigana, de sua família cigana:

---

<sup>33</sup> Os ciganos do município que eram católicos iam à missa no domingo em um horário mais cedo que o tradicional, quando “dá mais cigano”, disse Dona Lena. De 2016 em diante, alguns ciganos se tornaram evangélicos, entre eles, toda a família do Seu Valdir.

Parece que eu já sei no que vai dá. O vô dela fala: “Tem nada disso não, deixa a minina estudá!”. Outro dia a mãe da Isabelle tava se gabando aí pra Luciana e eu daqui só olhano. Falano assim: “Nossa, a Isabelle se arrumou pra festa da escola, colocou a roupa dela de cigana, se enfeitou toda”. Os zóio da Luciana até encheram d’água, pru que tinha essa tal de festa na escola, pra todo mundo ir né. Daí então a Luciana mandô fazê... cê pensa bem, Kátia, foi lá, comprô tecido daqueles mais caro, lindo, todo brilhoso, e mandô fazê pra ela e igualzim pra Dandara, dizendo ela assim: “Espia, Dona Lena, agora tá na moda vesti as minina com as roupa que nem nós, da mesma cor, do mesmo pano, igualzinha!”. - toda feliz! Daí vem a minina e pede: “Oiá mãe, vai na escola com roupa de cigana, não”. E no dia, pegô chorá, quem fez ela vesti o vestido? Dandara é tihosa! (Dona Lena, Caderno de campo, 14 de agosto de 2016).

Os motivos que despertam medo em Dona Lena se fundem às suas experiências vividas e sentidas ao longo da vida, particularmente a questão sobre sua filha. Em outra ocasião, estávamos todos conversando informalmente no quintal: Dona Lena, Luciana, Raul, Yago, Darin, Laísa, João e eu. O assunto era sobre a possibilidade de eles estudarem. Em suas palavras, João negava o desejo veemente. Escutando a mãe dizer que tinha vontade de aprender a ler, de conhecer as letras, retrucou: “Hum... té parece, a mãe tem mais idade pra isso, não!”. Dona Lena nada respondeu. Algumas horas depois, a roda de conversa se desfez, cada um foi para sua barraca. No quintal, permanecemos Laísa, Dona Lena e eu. A conversa contemplou vários assuntos. No final, no momento da minha despedida, a senhora se aproximou de mim, desculpando-se pelo modo como o filho havia falado. Completou dizendo: “Ir lá na escola eu acho que num sou capaz, mesmo, não. Isso da minha idade, ele acha que eu não tenho mais juízo pra aprendê as coisas, mas, eu, se pudesse aprendê a lê, só pra lê minha bíblia, eu tinha tanta vontade!”.

Várias vezes pude observá-la, sentada em sua cama, segurando a bíblia aberta na mão esquerda enquanto deslizava os dedos da mão direita, linha por linha. Os lábios se movimentavam no mesmo compasso. Vez ou outra me via, acenava e dizia: “Estou fazendo minha oração, Kátia. Falando com Deus!”. Quando eu perguntava o que ela achava da escola, respondia: “Sei dizer, não, pra ti falá a verdade, nunca coloquei os pé numa escola. Agora, lê, eu tinha tanta vontade...”.

A ambiguidade de sua visão indica que Dona Lena, por não conhecer a instituição escola, não sabe como adjectivá-la. Por um lado, tem uma visão de que seja ruim, pelas lembranças em relação a filha e aos receios acerca do posicionamento futuro da neta, e por outro, mesmo tendo conhecimento da postura

do filho, sustenta seu desejo de aprender a ler (ainda que o espaço demarcado para isso não esteja claro para ela). Pergunto se gostaria que um professor fosse ao acampamento, responde: “Daí num sei, não, se eu pudesse aprender, qualquer jeito tava bõ”. Há, portanto, uma diferença considerável entre “aprender a ler” e “frequentar a escola”.

As falas de Dona Lena apontam que, para ela, assim como para João (ainda que por motivos distintos), a escola pode também significar uma ameaça. Porém, contrariamente ao pensamento do filho, destaca que a instituição tem como função “ensinar a ler”. Como tem o desejo de saber ler, a educação escolar é vista por ela como necessária.

Suas concepções de escola não alcançam uma visão ampliada do processo de aprendizado da leitura e escrita. Daí as contradições de seus enunciados acerca deste espaço social e sua função. Na perspectiva freireana, a alfabetização é parte do “[...] processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo.” (FREIRE e MACEDO, 1990, p.07).

Assim, o posicionamento de Dona Lena indica-nos os extremos nos quais a concepção de escola flutua: do bom ao ruim. Os significados que atribui à educação escolar transitam entre sua total ausência de contato com ela, o que não lhe permite buscar referências concretas nesse sentido, e suas experiências de vida, nas quais visualiza um aspecto bom – aprender a ler – e um ruim, a possibilidade da produção de sentimentos de vergonha pelos mais escolarizados em relação a seus pares ciganos analfabetos. Situa-se maleavelmente na zona fronteira, apoiando-se em suas experiências para elaborar um significado para a educação, visto que esta existe no imaginário das pessoas e difusa em vários lugares (BRANDÃO, 2003). Ainda que não tenha ido à escola, Dona Lena transita na multiplicidade da educação, como filha de ciganos que fora educada em determinado contexto, como mãe que educou seus filhos. Nesse fluxo, está construindo sentidos para a instituição.

Dona Lena é uma leitora! Leu a mão das gajés por muitos anos, em praças, nas ruas, nas cidades por onde andou. Todavia, o tipo de leitura que sabe não é valorizado, ao contrário, é motivo de preconceito, julgamentos equivocados e

discriminação. Agora, deseja adquirir outros conhecimentos, no âmbito religioso, que demandam a alfabetização. Quer aprender a ler as letras, que ela ainda não sabe, a ler o mundo de outra forma. A cigana indica suas necessidades e desejo. Suas colocações elucidam a emergência das transformações nos formatos que a escola tem para oferecer aos ciganos. Resta-nos buscar outros caminhos, construir novas pontes, atravessar. Fazer do que está por vir, do que almejamos, projetos cotidianos de tentativas, que visem às mudanças e orientem práticas coerentes e transformadoras.

A fala de Dona Lena também nos leva a considerar a pertinência da distinção entre aprender a ler e “ir para a escola”, e, a partir disso, levantar a possibilidade de formas alternativas de educação escolar para ciganos não alfabetizados.

Algumas experiências portuguesas (SOUSA, 2001) nos auxiliam a colocarmos em pautas os desafios e as possibilidades. Após um levantamento sociodemográfico da população cigana em Lisboa, verificou-se a vulnerabilidade e exclusão social dos ciganos que ali residiam. Alguns fatores, como analfabetismo, condições precárias de higiene, dependência tóxico-química, prisões do mantenedor da família, entre outras, elucidaram o panorama no qual eles se encontravam. As propostas de educação para crianças, jovens e adultos foram planejadas em rede, junto aos serviços sociais e de saúde.

Várias ações ilustram esse movimento. Com as crianças que frequentavam a escola, investiu-se na formação dos professores para o contexto da diversidade, na busca por amenização das tensões provocadas pelas diferenças étnicas. Para os jovens e adultos que não a frequentavam, formas alternativas foram elaboradas, como cursos profissionalizantes para a aquisição de competências profissionais que levassem em conta as características étnicas e a formação de mediadores ciganos. Para o primeiro programa foram implantados cursos de artes, carpintaria, marcenaria, corte e confecção, culinária, entre outros (SOUSA, 2001).

Recontextualizando essa possibilidade para o cenário brasileiro, que está em acordo com algumas falas de ciganos e ciganas adultos que já expressaram o desejo de trabalhar como garçons, manicure e costureira, já que os homens se reconhecem no primeiro tipo de trabalho formal e as mulheres apresentam as habilidades para os segundos, visto que fazem suas próprias unhas com regularidade e confeccionam seus vestidos ciganos. Entretanto, tais



posicionamentos geram muitas discordâncias entre eles, dado que muitos acreditam que “trabalhar como os gadjés” é motivo de vergonha para o cigano. Desse modo, as alternativas possíveis devem ser pensadas em diálogo com os ciganos, necessidade urgente e inadiável.

Outra ação implantada no contexto português foi a formação de mediadores ciganos, com o objetivo de aprimorar o diálogo entre as equipes técnicas que atuam nos programas educacionais e sociais e os ciganos atendidos. O mediador deve ser pertencente ao povo cigano e ter a formação escolar simultaneamente. Os módulos são compostos por disciplinas como História, Cultura, Organização Social do Povo Cigano, Organização Social da Sociedade Envolvente, noções gerais de Direito, Psicologia, saúde e formação prática via estágio (CASTRO, 2001). O curso de mediadores ciganos teve início a partir da necessidade de melhorar o diálogo intercultural. O mediador atua junto aos ciganos, levantando as problemáticas, e junto às equipes técnicas, dialogando sobre elas. Colabora também na formação dos professores que atuam com junto a esse grupo étnico minoritário. Tal experiência nos parece sugestiva na elaboração de práticas para a educação de jovens e adultos ciganos no Brasil.

São nestas veredas que vislumbramos a possibilidade de novas andanças, em um cenário por vir, no qual as problematizações aqui suscitadas constituam o entrelaçamento dos conflitos, tensões, crises, debates, reflexões, mudanças. A diversidade em um contexto que não reconhece e valoriza as diferenças culturais, no qual ocorrem repetidos processos de injunção à homogeneidade, não abre brechas. Condicionar as práticas pedagógicas a formatos que não sustentam mais a variedade de relações que a escola comporta, significa negar sua condição de instituição mutável, sempre em vias de transformação.

Nas diferentes visões acerca da escola, apontadas por Dona Lena, situamos uma tensão. A escola, nesse movimento constante de produção e recriação, que por vezes é bom, apresenta práticas transformadoras; em outras vezes é ruim, reproduz desigualdades e engessamentos. Quando falamos dos conflitos existentes na escola, precisamos considerá-los em um panorama amplo, no qual devem ser pensados de modo não fragmentado do “[...] contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua.” (FREIRE, 1987, p.08). Considerar tais

fatores e vislumbrar brechas, implica o reconhecimento da diversidade como favorável e não o contrário.

### **5.1.3**      *“Estudar para quê?”*

Entre os homens do Acampamento Sol, Raul foi com quem mais tive proximidade, por ser o esposo de Luciana. Com frequência, ele se sentava junto a nós durante uma conversa. Até março de 2017, afirmava que a escola é a “esperança de um futuro melhor para os filhos”. Sustentava sempre opinião e recebia o apoio de Luciana sobre tal visão.

Diferentemente do irmão João, relata ter muita vontade de aprender a ler. Diz que sente vergonha por ser analfabeto. Harper et al (2000) nos recordam que as diferenças nas condições materiais de vida e também culturais daqueles que não pertencem às classes privilegiadas, ao serem deslegitimadas no espaço escolar, podem levar à inculcação de uma postura de fracasso e incapacidade naqueles que não se alinham ao modelo imposto, o que pode levar a uma recusa da escola. Embora nunca a tenha frequentado, João tem uma crença sobre o que acontece dentro dela. Acredita que lá não é o seu lugar. Parece ter introjetado os discursos estigmatizados sobre seu grupo étnico e assumiu uma recusa, ou, resistência a esse ambiente e suas possibilidades.

Quando criança, certa vez, acamparam próximo a uma escola. Conta que por volta de meio-dia o pai pediu pra ele juntar os cavalos soltos no pasto de trás. Quando subiu o morro, viu o pátio da escola, cheio de criança, “tudo na fila, cantando alguma coisa”. Não sabe ao certo, mas supunha ter, na época, uns oito anos. Diz que ficou muito curioso, ficou lá sentado, olhando: “Eles entraram pra dentro, eu via só as cabecinha nas janelas das sala, fiquei lá, fiquei, aí saíram pro recreio, corria, gritava, ria, jogava bola, eu ficava pensando por que eu num tava lá também se eu era criança”. Durante sua fala, Raul para, respira fundo, Luciana olha para mim e diz: “Ele sente muito, Kátia, que não pode estudar, por isso ele faz tudo pela Dandara e pro Yago. Por isso ele briga tanto com o Yago quando ele fica aí de preguiça. Ele fala: ‘Você tem a chance, dá valor!’”.

Raul continuou contando que passara a tarde inteira olhando para o pátio da escola, até o momento que os alunos saíram. Faltava pouco para anoitecer. Os cavalos tinham fugido, pois havia esquecido a porteira aberta, teve que andar muito,

ir longe buscá-los, até conseguir reunir todos os cinco. Chegando no acampamento, levou uma surra de cinto do pai. Na ocasião, o pai também lhe lembrou que “escola não é lugar para cigano”. Lembrou-se que, após esse episódio, sua postura mudou: sempre que passava perto de uma escola, abaixava a cabeça e olhava de soslaio, mas nunca deixou de olhar.

Seu filho Yago frequenta a escola desde os seis anos de idade. Atualmente, com 13, está na sétima série do ensino fundamental. No ano de 2016, reprovou em duas matérias. Recordo-me de presenciar uma conversa de Luciana com o filho, meses antes do fim do ano letivo. Ela o alertava para deixar de lado o desânimo e estudar. Enfatizava o fato de que seu pai não o deixaria sair da escola, por motivo nenhum. Em seu sermão, discorria sobre todas as causas para que ele levasse a sério a oportunidade de estudo: não ser um analfabeto como o pai, saber ler e pegar um ônibus sozinho, arrumar um emprego, melhorar de vida, sustentar a família. Para ela, assim como para Raul, a escola significa a esperança de um “futuro melhor”.

Importante ressaltar que, apesar de as opiniões e anseios de Raul serem favoráveis à escolarização dos filhos, nunca o presenciei conversando com Yago sobre as questões escolares. Cabia a Luciana tanto acompanhar quanto cobrar do menino o cumprimento de suas obrigações com o estudo. O discurso dela sobre a valorização da oportunidade refletia exatamente as opiniões de Raul.

Certo dia, estávamos sentados à mesa almoçando. Raul sempre desenvolvia com muita satisfação os assuntos relativos à educação escolar. Quis saber se minha pesquisa “era só para saber mesmo o que os ciganos querem” ou se existiria a possibilidade de abrirem uma turma para ciganos adultos no município. Após eu explicar-lhe os procedimentos burocráticos de cada processo, que se constituem em eventos distintos, ele me disse:

Tenho muita vontade de estudar, cê sabe. Num sei se eu já te contei daquela vez que eu ganhei uma passagem pra essas coisas de assembleia pra resolver coisas de cigano, lá em São Paulo. Aí chegando lá no aeroporto, eu precisava ir no banheiro, tava eu, um rapaz lá da Serra mais a muié dele. Ele falô assim: “Vai reto aqui e vai acompanhando aquelas placas altas ali”. Eu fui reto, e num sabia lê, fui perguntando um, outro, até que achei, tava apertado [risos], dei meu jeito de achar. Voltando eu pensava: “Oh meu Deus, isso é vergonha demais, isso num pode ser assim, não!”. Chegando aqui eu falei com a Luciana: “Será que isso que a Kátia fica perguntando pra nós, se nós qué estudá, como nós qué, isso um dia vai acontecer de verdade? Porque se for, pode dar meu nome lá!”. (RAUL, Caderno de campo, 18 de dezembro de 2016).

As lembranças de Raul remetem a uma possível assimilação do estigma. Sua fala esboça a vergonha que sente por ser analfabeto; uma vergonha que é produzida socialmente. Ao versar sobre seus desejos, aponta três finalidades principais: aprender a ler a bula/receita de um remédio, ler letreiro de ônibus e tirar a carteira de motorista. Afirma que tem vontade de estudar, só sabe dizer isto, pois além dos motivos citados, não consegue visualizar e explicar outros objetivos. Em relação aos filhos, é categórico ao correlacionar o estudo com a possibilidade de uma vida diferente da que teve, um futuro melhor, o que implica, segundo suas palavras, ter outros tipos de trabalho, diferentes das funções exercidas tradicionalmente pelos ciganos. Em relação a si próprio, porém, acredita não ter mais possibilidade de um “futuro melhor”. Certa vez, me disse:

O que mais quero mesmo é tirar carteira de motorista, pegá o carro sem preocupação, mas se você me perguntar, além dessas coisas que eu já te falei, pra quê eu quero estudá, eu num sei te responder. Pra quê eu vou estudá na minha idade, só se for pra essas coisas mesmo, o resto já tô velho. Mas eu quero estudar! Tenho muita vontade, desde criança. (Raul, Caderno de campo, 18 de dezembro de 2016).

Ainda que não tenha clareza acerca das finalidades da educação escolar, Raul sinaliza a porosidade das fronteiras. Seu posicionamento pode ser mais bem compreendido quando situado no contexto socioeconômico e nas condições de vida que os grupos étnicos estão vivendo. Desde que o conheci, Raul tem como fontes de renda a troca e venda de carros usados e o empréstimo de dinheiro a juros. Também conta com o rendimento de duas casas de sua propriedade que estão alugadas. As duas primeiras não garantem satisfatoriamente o sustento da família, fato que Raul expressa constantemente em suas falas e o que o leva a desejar que Yago estude para ter um futuro melhor, exercendo outros tipos de atividade, possibilitados, em sua visão, pela educação escolar.

Intão, eu penso assim: os garron vão pra escola desde pequeno num é mesmo? Nós, já cavalo véio, nunca que soube quê qui é estudá. Eu, pra falar a verdade procê, capaiz que nem pegá num lápis e numa caneta direito eu sei! Eu vejo os menino aqui escrevendo nos caderno deles aí, tem aquelas linhas grudadas, juntinha, miúda; eles lá, pelejando pra escrever dentro delas, dá até dó, umas linhas espremida, apertada, daí eu penso comigo: eu num ia dá jeito com isso não! Tenho as mão grossa, num tenho paciência pra ficar pelejando... Aí das duas uma, eis ia tudo rir de mim, e eu num levo desaforo pra casa, ia dar certo, não, ou, a professora lá ia tê que arrumá um jeito diferente pra mim. Porque eu sei fazê bastante coisa, conta qualquer uma aí que ocê me mandá eu faço de cabeça,

memória pra lembrá também eu tenho. Mas o que eu sei num serve lá na escola, num é memo, então pra passar raiva e vergonha é mió eu ficá em casa mesmo... (RAUL, Caderno de campo, 18 de dezembro de 2016).

As palavras de Raul demonstram o modo como ele define o que lhe acontece (GEERTZ, 2008). Assim como seu irmão João, tem dúvidas se a escola seria um lugar para cigano, embora sinalize o desejo em frequentá-la. Apesar de não a ter frequentado, sua visão vai ao encontro da premissa de que toda ação pedagógica se torna arbitrária na medida em que impõe uma arbitrariedade cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1996). Para os autores, é através da reprodução da cultura dominante que os processos mais amplos da sociedade se reproduzem, ou seja, a manutenção dos privilégios e das formas de segregação se dão na medida em que um modelo tido como padrão é perpetuado. Quem pertence ao grupo que possui a cultura dominante, de antemão já obtém as vantagens sociais e simbólicas que esse pertencimento propicia. Quem não dispõe de tais condições é excluído.

O modo como a escola internaliza a cultura dominante em suas práticas e a engendra em seus mecanismos é que se torna arbitrário, na medida em que esta é imposta através de meios que ocultam a imposição: via processos excludentes. Um exemplo no caso dos ciganos, entre muitos outros, é a diferença no modo de moradia. Por terem sido nômades durante grande parte de suas vidas, os filhos do Senhor Valdir tiveram muitas vezes a entrada na escola negada sob a justificativa de não possuírem endereço fixo como a maioria das pessoas, fato que no entendimento dos gestores escolares em questão, era um empecilho, pois além das dificuldades nos trâmites administrativos da escola dificultava, em suas visões, o processo avaliativo em razão de as provas terem datas previstas e as mudanças rotineiras dos ciganos conflitarem com elas.

Nota-se que a imposição de “morar em endereço fixo” não é verbalizada mas a exclusão por não atenderem a essa premissa, efetivada. Temos explicitada neste exemplo, uma das faces da violência simbólica da qual Bourdieu e Passeron (1975) nos falam.

#### **5.1.4**        *“A escola é uma luz no caminho do cigano”*

Entre os muitos diálogos anotados referentes à pesquisa de campo deste estudo, os trechos de conversas nas quais Seu Valdir estava presente inicialmente

iriam compor a primeira parte dos dados aqui selecionados, com uma visão mais conservadora sobre a escola e as possibilidades de os ciganos adultos iniciarem e/ou continuarem seus estudos, como a de seu filho João. Acreditei erroneamente que, pelo fato de ter mais idade e, em minha hipótese, menos proximidade com as mudanças em curso, fosse detentor de um posicionamento mais engessado e estático, resistente às transformações, entrelaçado às tradições. Porém, a partir de meados de 2016, em várias ocasiões, algumas aqui apresentadas, seus discursos indicaram que era ele quem estava determinando para o grupo algumas reelaborações acerca dos significados da escola.

Certo dia estava sentada com Dona Lena em frente à sua barraca. Cheguei e fiquei conversando com ela e o Seu Valdir, já que Luciana havia saído, conforme me informaram. Falávamos sobre o tempo, sobre o fim do casamento de uma sobrinha e outros temas. Naquela semana, haviam chegado uns parentes de Minas Gerais. Montaram a barraca nos fundos do terreno. De acordo com Seu Valdir, vieram ficar uns tempos, porque lá estava difícil demais para eles; como não tinham dinheiro para comprar um lote, não estavam conseguindo lugar para morar, então o correto de sua parte era ajudar. Disse que não gostava muito porque eles bebiam muito e arrumavam confusão: “Sabe como é, nós tá aqui faz muito tempo, somo sossegado aqui no nosso canto, então os pessoal daqui gosta de nós, já sabe do nosso jeito, daí se eles fazê diferente atrapaiá nós”.

Durante a conversa, Sr. Nilo, o primo de Sr. Valdir, veio até onde estávamos. Usava uma bengala para se apoiar, vestia uma bermuda jeans, sem camisa, alguns cordões pendurados no pescoço. Mancava da perna direita e se equilibrava com dificuldades. Fui apresentada a ele da seguinte forma: “Essa aqui é a Kátia, ela mexe com essas coisas aí de escola”. Seu Nilo estendeu a mão, me cumprimentou e disse: “Muito gosto conhecer a senhora, nós é os primo deis aqui, nós é cigano mineiro, vamo passa uns tempo aqui”. Perguntei se ele tinha filhos. Respondeu: “Tenho, sim senhora, tá tudo na escola, a escola é muito boa né, a senhora sabe, muito boa mesmo, eles num falta, vai direitinho”. Nesse momento, Seu Valdir o interrompe, dizendo: “Pode conversar direito com ela que ela é amiga di nós aqui, tem muito tempo já que nós conhece ela aqui”. Seu Nilo, puxa uma cadeira, senta-se, apoia a bengala no lado e diz:

Sabe, Dona Kátia, a vida de cigano é muito sofrida, lá nas Minas Gerais minhas criança foro pra escola, mas era muito arraigado lá,

eis zombava demais deles, caso das roupa, caso que eles mora di barraca, caso que fala lá que nós era que nem mindigo, então essa menina minha aí, a Luana, que é a minha nova - que depois que minha muié morreu eu se casei de novo, daí tem os menino homi, tem meus neto já, e depois tem essa aí com 14 anos, a Luana. Então, pra senhora sabê, cigano casa os fio cedo, nós já vem com eis prometido, então se dá di ir pra escola e querer namorar, os menino até que namora, até pode, mesmo se for noivo, mas tem que honrá o compromisso, na hora de casá, tem que honrá e deixá as namoradinha deis pra lá. Mas com as minina moça já é diferente, se arranjar um namorado na escola, meus fio capaiz de querer ir lá passar fogo neles. Então veio o Bolsa-Família que ajuda nós, é bão, mas tem que ir lá, estudar, todo dia, pode faltar não, então nós tem que viajá, igual agora... então é falá a verdade pra senhora, é muito difícil pra nós. (Seu Nilo, Caderno de campo, 14 de fevereiro de 2016).

Ficamos por algum tempo conversando sobre as dificuldades encontradas pelos ciganos. Pergunto se ele tem vontade de estudar. Acha graça do meu questionamento e responde: “Eu num tenho mais cabeça funcionando pra isso, sô ruim de aprender, num enxergo direito, tinha que tê sido quando eu era criança pequena, mas se hoje tá assim, difícil pra nós, a senhora imagina naqueles tempo”.

Sr. Valdir, que até então acompanhava a conversa só escutando, intervém. Diz que a idade pode dificultar, mas pensa que caso a pessoa tenha o desejo e o direito, nada pode ser empecilho. Pergunto o que ele acha de seus filhos e suas respectivas esposas irem à escola:

Nosso Deus, acho bom demais! Se acontecesse deles pode ir mesmo, eu ia achá é muito bom. Meus netos vão tudo, eu faço questã! Cigano tem que evoluir, as coisas mudaram muito, os tempos de hoje, Nilo, é muito diferente do nosso. Eu deixo, minha muié, meus filhos, minha nora, meu neto, minha neta. Vai tudo pra escola. Eu memo só num vou praque tô velho demais, daqui a pouco tô morrendo mesmo. Mas eu tenho fé que a vida deis vai cê mais fácil que a nossa. Espia hoje, cada barraca aqui tem uma televisão de cor, geladeira, o Fernadim ali embaixo tem até esse tal de computador. Então se não saí pra aprendê as coisas, fica pra trás. (Seu Valdir, Caderno de campo, 14 de fevereiro de 2016).

Surpreendo-me com a fala de Sr. Valdir. Contrariamente ao seu filho João, pensa que a escola é necessária para a evolução dos ciganos em consonância com as demandas do mundo moderno.

O posicionamento do Senhor Valdir indica uma visão de uma escola mais idealizada por ele do que talvez real. Embora sua fala não especifique o que ele acha que deve ser aprendido na escola, ou seja, não se refere aos conteúdos em si,



sua interpretação do espaço escolar não necessariamente condiz com a escola real – uma escola considerada a parte da engrenagem que constitui o modelo capitalista e que na maior parte das vezes, se estrutura de modo a atender as suas demandas, provocando muitas exclusões, conflitos e tensões.

Essa escola idealizada pelo Sr. Valdir nos leva a situarmos as demandas atuais dos ciganos do Acampamento Sol a partir de uma perspectiva que se alinha com aquela da escola unitária, defendida por Gramsci (1979): aquela que promove uma formação humanística de cultura geral e que, ao mesmo tempo prepara as novas gerações das classes menos favorecidas para a superação da condição subalterna na qual se encontram. Uma escola que traz à tona a necessidade de movimentos contra-hegemônicos, ou seja, que levem as classes dominadas a superar a dominação da classe econômica favorecida. Uma escola que promova conhecimento, criticidade e mecanismos que instrumentalizem aos desfavorecidos meios apropriados para suas lutas em favor de um projeto de emancipação social.

Para o autor, existe um salto enorme entre a escola propriamente dita e a vida, entre o ensino quase puramente dogmático e os processos criadores e autônomos. Ou seja, enquanto a escola reproduz, através de suas práticas, as desigualdades sociais, mais distante fica a escola unitária descrita por Gramsci, a qual prepare de maneira equitativa a todos os alunos. Assim, a “evolução” ou não dos ciganos por meio da escola, como apregoada por Senhor Valdir, ganha muitas interpenetrações, em razão de termos uma escola idealizada e uma real. Para o velho cigano, as ressignificações que faz da instituição perpassam as durezas que já enfrentou e os anseios de um futuro melhor que o seu para seus descendentes.

As fragilidades físicas advindas da idade avançada, os adoecimentos, a precariedade refletida na ausência de conforto no momento da velhice, fazem com que Sr. Valdir deseje outro modo de vida para os netos:

Ocê olha aqui meu rosto, todo enrugado, parece que eu tô pra lá de 100 anos de vida num é mesmo? Muita luta nessa vida, minha filha, meus menino sofrero muito junto de nós, carroça pra cima, carroça pra baixo, polícia entrando barraca pra dentro, puxando eu, eles pegando no choro, com medo. Agora, meus neto já têm carro, televisão, vão pra escola, esses num sabe o que é sofrimento. Por isso que quando a senhora pergunta eu se eles pode ir pra escola eu digo que sim, eles num vai deixar de ser cigano, não. Pra mim que já tô veio, tem mais jeito não, mais pra eles, tem! Tinha o lado bom, que eles num conheceram, num existia tanta violência que nem hoje, a gente podia andar pelo mundo sem perigo, né minha filha. Era bom,

a chuva fina batendo na lona pra gente dormir, era bom demais. (Sr. Valdir, Caderno de campo, 27 de outubro de 2015).

Em determinado momento, pergunto-lhe sobre Dandara. Como vimos, ela não gosta de usar “roupas de cigana”. Quando pede à mãe para que não use, no entendimento de sua avó, está dando sinais de vergonha do seu grupo de pertencimento.

Tem que ver também que a Dandara já nasceu aqui no bairro, vendo as menina aí tudo com bermuda, calça comprida, ela vai na escola, e lá só tem ela e a Isabelle que são cigana, então se for só as duas vestidas de cigana, fica sem jeito pra elas, né. E a Dandara não gosta de vestidinho de cigana, você já viu, né. A mãe dela manda fazer cada um tão bonitinho para ela, e ela num gosta, fica pedindo pra tirar e chora. Aí eu falo: “Deixa ela ir assim mesmo, faz a menina chorar, não!”. Mas no dia que tem festa de cigano, aí tem que ir de vestido! Aí não pode, né, ser de outro jeito, né. Porque ela precisa conhecer a tradição do povo dela, sabê respeitá. Ela é criança ainda, então algumas coisas tem que ensinar para ela, pra não perder, né. (Seu Valdir, Caderno de campo, 14 de fevereiro de 2016).

A visão de Sr. Valdir nos aponta um dos modos de organizar a interação entre os ciganos e a escola. As regras que demarcam a liberação ou não do uso do vestido cigano indicam a não passividade do grupo diante de suas novas demandas sociais. A primeira vez que soube da posição do Sr. Valdir a respeito do tema foi quando Luciana engravidou de Dandara. Segundo narrou Dona Lena, ele ficou tão feliz, mas tão feliz, por ter uma neta “menina muié”, que disse para Luciana que até a deixaria vesti-la de “calça jeans”, se assim desejasse.

Quando Seu Valdir determina quando as mulheres (e também sua neta) devem/podem ou não usar as vestimentas ciganas, expressa as escolhas que faz para atribuir a categoria “cigano” (BARTH, 1989). Em sua concepção, sua neta pode usar calças e ir à escola, que continuará sendo cigana. O fim do cigano não está vinculado às mudanças no tipo de vestimenta, mas à impregnação de valores da cultura cigana. Reconhece que para continuarem recebendo o benefício Bolsa-Família, a neta precisa estar matriculada e frequentando a instituição. Nesse contexto, ressignifica o modo de vestir e os impactos deste na construção da identidade cigana da menina.

Nesse panorama, a ida dos ciganos para a escola pode gerar novas crises institucionais, dado que a escola, via de regra, pauta suas práticas em modelos conformados aos dos grupos dominantes, nos quais eles podem não se encaixar.

Fato é, que como bons negociantes, tendem a questionar, deslocar, provocar. Desta tensão e de suas possíveis crises, dois movimentos nos parecem promissores: a transformação, apoiada nas mudanças que as crises provocam e a emancipação dos sujeitos, sejam ciganos ou não ciganos, via aquisição de conhecimento crítico que potencializa novos diálogos.

A indicação da habilidade de negociante do Sr. Valdir fica evidente em trechos de uma conversa na qual lhe pergunto: e suas noras? Elas têm permissão para frequentar a escola? Como deveriam se vestir: sendo não ciganas, poderiam ir de uniforme ou calça/bermuda, ou por serem esposas de ciganos, deveriam ir com os vestidos típicos do grupo? Ele responde que “podem ir como quiserem, como se sentirem mais à vontade, porque tem vezes que as pessoas trata mal elas por causa da roupa de cigana”. Questionado sobre se a escolha de irem de calças ou uniforme não levaria a dúvida por partes dos outros alunos sobre elas serem ou não ciganos, o cigano é enfático: “Piriga não, minha filha, cigano tem a postura dele, elas num nasceram cigana, mas casaro com cigano, vive junto de nós, intão elas já pegaro nosso jeito, num é a roupa que faz a cigana, é o jeito dela, a postura dela, de respeito”.

A postura do Sr. Valdir nos indica que o cigano elege o que o define. O que nos importa é indagar: qual a mensagem que Sr. Valdir está transmitindo? Sua conduta nos permite verificar que a ação “ir para a escola” é uma opção para os adultos ciganos do seu grupo, e que tal fato não faz com que estes “deixem de ser ciganos”. Considerando-se o simbolismo envolvido, temos que “o jeito cigano de ser” faz com que as mulheres se identifiquem e sejam identificadas como tais. Sua permissão para que elas estudem perpassa o compromisso com a conduta que deve ser adotada pelas mulheres quando fora do Acampamento Sol e dentro da instituição escolar, uma vez que o poder simbólico é que confere sentido às ações sociais, por tratar-se de “[...] um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo” (BOURDIEU, 1989, p. 9). Nesses termos, para ele, a escola não é vista como ameaça, pois ressignificadas as ações e os comportamentos, é tida como um outro espaço social qualquer, que suprirá as demandas de aprendizado sem impactar as identidades, posto que são os responsáveis por defini-las.

Certa vez, estávamos almoçando na casa de Luciana. Falávamos sobre o desejo nutrido por Luciana e por Raul por estudar. Entre todos os adultos do grupo, eram os mais motivados. Luciana diz que se pudesse frequentar a escola iria “vestida de cigana, porque é sinal de respeito com o marido”. Pergunto a Seu Valdir se ela poderia ir de uniforme, se a escola exigisse, ou com calça comprida:

Pode, sim, minha filha, o que faz o cigano né a roupa, não. Se você chegasse aqui toda vestida de cigana, com saia rodada, brinco, pulseira, anel, cordão, e me falassem assim: “Óia aqui, véio, a moça cigana!” Eu óiava dentro dos seus óio e falava: “Né cigana, não”. Agora você coloca um cigano na minha frente, aqui óh, pode tá pelado, eu sei que é cigano! Nós sabe quem é cigano, a roupa quer dizer nada não! Ela mesma, num é cigana né, mas casô com meu filho, se veste de cigana, vévi aqui, junto de nós tem muitos anos já, mas cigana, cigana mesmo ela num é, né. Já a Dandara, se vestir de cigana ou não, num faz diferença, porque ela é cigana. (Seu Valdir, Caderno de campo, 12 de julho de 2016).

Sr. Valdir, como podemos perceber, é quem organiza as ações do grupo, orientando os comportamentos conforme define o que considera importante para a manutenção do seu modo de vida, posto que:

O autor, mesmo quando só diz com autoridade aquilo que é, mesmo quando se limita a enunciar o ser, produz uma mudança no ser: ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, à vista de todos, e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao arbitrário, sanciona-as, santifica-as, consagra-as, fazendo-as existir como dignas de existir, como conforme a natureza das coisas “naturais”. (BOURDIEU, 1989, p.114).

Nesse andejar pelos caminhos da vida, Sr. Valdir produz significados e, produzindo-os, faz mudanças, vive as transformações e as consagra em sua fala e posicionamentos. Organiza a vida social de acordo com as demandas do seu grupo, cria e recria, exclui e incorpora, usa sua autoridade de líder do grupo para enunciar e anunciar quem são, quais suas crenças, desejos, valores, limites, possibilidades. Nesse processo, nos lembra do sentido não limitador do surgimento da palavra fronteira.

Do posicionamento e atitudes do Sr. Valdir, que liga os fios das crenças, costumes e valores às construções simbólicas, emergem novos significados, compartilhados publicamente, a partir de um conjunto de símbolos escolhidos por seu grupo. Tecer esses fios requer do velho cigano uma postura de ajustes: ora de flexibilização, ora de manutenção das fronteiras. Amarrar os fios, construir as teias, criar e recriar fazem com que ele assuma a posição de negociador que sempre lhe

coube na relação entre o mundo cigano e não cigano, ou, como afirma, entre eles e a “sociedade”, entre eles e os “brasileiros”.

Se recentemente a escola passou a ser uma possibilidade – e uma obrigação – para seus filhos, levando à necessidade de ressignificações acerca de sua educação, no caso dos adultos ciganos, os depoimentos indicam que a possível ida à escola implica – e é parte – de novas aberturas nas zonas fronteiriças.

#### 5.1.5 *As Visões de escola nos enunciados de familiares do Senhor Valdir*

As visões de escola identificadas nas falas dos ciganos adultos do Acampamento Sol nos direcionam a três apontamentos: 1) os significados por eles atribuídos ao estudo estão diretamente relacionados à instituição escolar; 2) as mudanças em sua organização social propiciaram a ressignificação da escola; 3) a escola é por eles destacada como espaço de aprendizado da leitura e da escrita.

##### Relação entre estudo e a instituição escolar

O desejo de conhecer o significado de escola para esse grupo surgiu no momento em que verbalizaram o interesse em frequentar esse espaço; portanto, é da instituição escolar que tratam. Ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, os depoimentos, os atos, os eventos foram sinalizando a imbricação desse interesse com a ideia de que o estudo só poderia se efetivar na escola. Foi nesse contexto que cada um dos participantes da pesquisa a significou.

É importante ressaltar que o interesse em estudar na escola, ainda que por motivos diferenciados, não significa que os sujeitos tenham uma compreensão mais nítida de como esse espaço se organiza, das exigências que lhes serão colocadas na medida em que se tornarem alunos e das implicações que o acesso aos conhecimentos transmitidos pela escola podem ter em sua vida como ciganos. Afinal, muitos adultos não frequentaram a escola. Daí a necessidade de uma escola flexível, que escolha formas maleáveis para apresentar seus conteúdos, de modo que estes possam ser contextualizados nas experiências prévias que seus alunos e alunas carregam.

No caso específico da família de Luciana, é importante ressaltar que as visões que apresentam acerca da escola são atravessadas pelos processos

educativos vivenciados por seus filhos<sup>34</sup>, Dandara e Yago. No caso do menino, tivemos a oportunidade, no estudo do curso de mestrado, de acompanhar várias situações de conflito, tensões e enfrentamentos, o fluxo cambiável de sentimentos que perpassou sua condição de estudante: quando mais novo, na alfabetização, muitas dificuldades no aprendizado, permeadas por considerações discriminatórias verbalizadas pela docente, muitos julgamentos pela coordenação pedagógica e diretoria aos pais, sobre sua condição de “preguiçoso, desatento, distraído”. Em casa, uma postura de cobrança em relação aos estudos por parte dos pais, principalmente da mãe, que temia pelo futuro do menino.

Assumindo a descrença imposta pelo estigma, Luciana acreditava que o fato de os filhos serem ciganos já impunha algumas concepções em relação a eles, no espaço escolar: irem sujos para a escola, pedirem ou roubarem material dos colegas, não gostarem de trabalhar e, portanto, não vislumbrarem objetivo no estudo, não se dedicando a ele, entre outros. Por esse motivo, sua postura e suas falas com Yago explicitavam sua busca por rupturas nesse padrão. Preocupava-se com as roupas, deixando-as sempre limpas e bem passadas, e orientava a conduta do filho caso achasse ou perdesse algum objeto; indicava que tivesse respeito com a professora, devendo nunca a desacatar, sob nenhum argumento; cobrava dedicação ao estudo; dizia-lhe que tivesse gratidão pela oportunidade de ir à escola – condição que o nomadismo não lhes permitia, sendo inclusive um dos argumentos para a recusa de matrícula por parte de muitas escolas.

Goffman (1963) alerta sobre as manipulações oriundas do processo de estigmatização: os estigmatizados podem se valer do estigma para conseguir “ganhos secundários”<sup>35</sup>, usando sua diferença como desculpa para seus fracassos. Não parece ser o caso dos ciganos. As ressignificações acerca dos estigmas – a título de exemplo, a transformação do já mencionado dilema da expulsão em emblema de liberdade – indicam recriações e outras formas de lidar com a

---

<sup>34</sup> Embora tenha frequentado a escola por curto período de tempo, quando criança, até o 3º ano do ensino fundamental, Luciana o fez na condição de não cigana, fato que a eximia dos estigmas que atualmente lhe são atribuídos, por ter assumido a vida cigana e, portanto, se autodeclarando como tal.

<sup>35</sup> Goffman (1963) cita como exemplo o caso de uma pessoa com lábio leporino que tem certas regalias emocionais devido a sua condição. Muitas vezes, após ser operada e perder esse “cabide” no qual pendurava suas inseguranças, torna-se hipocondríaca, ansiosa, ou passa a exibir outra característica que a inscreva novamente no lugar anteriormente ocupado, ainda que este remeta a uma situação estigmatizadora.

estigmatização. A própria conduta do Sr. Valdir, ao negociar novos significados, intra e extragrupo, aponta outro posicionamento.

Ainda que as condutas de Luciana tenham indicado naquele momento uma aceitação resignada e submissa (BOURDIEU, 1989) dos rótulos impostos, atualmente, quando se trata de sua própria educação, suas falas e opiniões retratam uma busca por outras formas de relação com a escola, que subvertam essa condição. Em nenhum momento demonstrou preocupação com o aspecto higiênico de suas roupas ou com a conduta que deveria assumir como estudante. Suas falas expressam desejo de mais independência e autonomia na vida cotidiana, para viajar, ler, trabalhar, se relacionar com as pessoas, ciganas e não ciganas. Apropria-se da possibilidade de usufruir de um direito quando verbaliza suas aspirações, afinal os ciganos foram excluídos do acesso a bens simbólicos valorizados na sociedade – entre eles o conhecimento escolar – por muito tempo e agora, diante da oportunidade, exibem outros códigos junto a seu grupo.

Apesar de saber que, em suas trajetórias até o momento, a escola lhes tem sido negada, o acesso a ela, uma proibição constante, com base em justificativas sustentadas em premissas estigmatizadas como: “daqui a pouco se mudam de novo”, “vivem viajando”, “não gostam de estudar porque não trabalham”, entre outras – torna-se compreensível o interesse de parte dos ciganos adultos em “entrar na escola”, pisar seu chão, sentar em seus bancos. Frequentar a escola tem fortes implicações simbólicas, assim como a recusa, no caso de João (não quer aprender a ler e escrever ou não quer ir para a escola?), alicerçada em suas lembranças de uma das portas lhe sendo fechadas durante sua trajetória de andanças pelo mundo até a situação atual de fixação. Disso decorre, em meu entendimento, que o desejo de aprender a ler e escrever se traduz no “ir para a escola”, frequentá-la, ser recebido com respeito e dignidade. Estar lá parece significar mais do que estudar, embora queiram aprender a ler a bíblia ou as receitas de remédios. Nessa lógica ressaltamos, que a escola, ao receber os ciganos e quaisquer outros estudantes, não pode se apresentar como “[...] um mundo de conteúdos estranhos” (FREIRE, 1987, p.60). É relevante que a forma como organiza a transmissão dos conhecimentos que nela circulam seja significativa para os alunos. É importante que os ciganos saibam que ali é, sim, o seu lugar e que seus saberes sejam reconhecidos.



### Mudanças na organização social e ressignificação da escola

Por outro lado, as mudanças em sua organização social também foram propiciando a ressignificação da própria escola, a partir das experiências vividas por meio dela. Entendemos que a externalização do interesse pela escola foi propiciada pelas mudanças atuais, principalmente a fixação. A sedentarização; a regularização de documentos básicos, como certidão de nascimento e de identidade e o fornecimento de um endereço fixo propiciaram a formação de vínculos com o entorno, desencadeando novas relações com os moradores locais, agora mais prolongadas e menos fortuitas. Com a ida dos filhos para a escola, as ressignificações começaram a emergir e essa instituição começou a fazer parte da vida dos sujeitos desta pesquisa.

### Aprender a ler e escrever

Desta forma, as esposas não ciganas, que já haviam ido à escola quando crianças, passam a expressar o desejo de retomar os estudos e os ciganos adultos, homens e mulheres, que nunca a frequentaram, passam a considerar essa possibilidade como a concretização de uma aspiração: aprender a ler e escrever.

Assim, concebendo a alfabetização em sua dimensão ampliada, como Freire (1990), e compreendendo a Educação como aquela que ocorre em variados lugares (inclusive na escola), como nos sugere Brandão (1981), pulsa em nós um querer: uma escola comprometida com esses ciganos que desejam pisar seu chão, seja este cercado por tijolos ou por tecidos, e que ao fazê-lo possam ampliar suas possibilidades através da expansão do conhecimento e da criticidade que esta pode desencadear, alterando sua condição inferior na sociedade, dado que “[...] tanto o normal quanto o estigmatizado, não são pessoas, são perspectivas.” (GOFFMAN, 1963, p. 118).

## **5.2 A escola: entre a construção das paredes e a (re) elaboração dos significados**

*Ciganos. Sigam escondidos. Como sempre fizeram. Única maneira de sobreviver dignamente, dentro de toda a indignidade que te impõem. Nossa história, nossa sobrevivência nos ensina: ser invisível é a única forma de preservar nossa existência, nossa família, nossa cultura. Mas não desistimos da luta, não perderemos nunca a esperança de*

*um dia vir à tona a verdade, a justiça e a dignidade... vencendo, como venceram suas próprias lutas nossos irmãos negros, judeus, árabes e outras etnias, que vivem hoje, dignamente, na sociedade brasileira, sem a interferência e favores dos mal intencionados. Chegará o dia? A história nos prova que sim. Não importa o tempo. Será para futuras gerações. Viverão os tempos bons pelos quais, hoje, lutamos. Por enquanto, sigamos invisíveis. Eles que continuem nos ignorando (Trecho de mensagem do líder Cláudio às autoridades e governo).*

Ainda que as palavras do líder cigano Cláudio tragam as marcas de uma história estigmatizada e de muitas lutas, destacando a invisibilidade como pano de fundo para uma persistência étnica, as transformações feitas pelos ciganos deste estudo, em importantes elementos culturais, expressam a versatilidade desse povo. Visivelmente invisíveis. Ao mesmo tempo que não se acredita mais “na existência de ciganos verdadeiros” porque não são mais “vistos”, é impossível não vê-los, com suas roupas coloridas, barracas ou ranchos com muitas cores, música alta, carros com som alto ligado durante as atividades do dia – enfim, de modo paradoxal, são tão visíveis quanto invisíveis. Com o processo de fixação, das passagens rápidas e invisíveis pelas cidades, estão migrando à condição de moradores fixos, vistos com regularidade.

É nessa contradição que se pauta esta tese: os significados de escola para os ciganos adultos do Acampamento Sol estão sendo reelaborados a partir das mudanças em curso, principalmente a fixação. Suas narrativas indicam que para eles a escola possui significados contraditórios, podendo ser boa ou ruim, “o fim do cigano” ou ‘uma luz em seu caminho’. O estudo apontou que eles desejam começar/voltar a estudar. Entre a possibilidade de terem um professor itinerante visitando o acampamento e a ida até a escola, os ciganos indicam preferência pela última opção. Apontou ainda que estão ressignificando importantes elementos culturais e, nesse processo, incorporando a instituição escolar à sua organização social.

Tais ressignificações estão ocasionando a incorporação da escola às suas rotinas de vida, já que ao deixarem o modo nômade, frequentá-la se tornou uma possibilidade. Não mais viajantes, passam a se configurar de novas formas e, conseqüentemente, a terem condições de sustentar algumas obrigatoriedades da

instituição escolar, como horário para entrada e saída, frequência regular, endereço fixo, uso de uniforme padronizado, entre outras. Entende-se, assim, que estão modificando o modo de relação com a instituição por meio de flexibilizações nas zonas fronteiriças.

Durante o contato com os ciganos capixabas, algumas questões permearam as discussões sobre a escolarização. Em relação à educação escolar, temos dois panoramas: um referente à escolarização das crianças, apenas citado por não constituir foco deste estudo, e outro dos jovens e adultos. Acerca do primeiro, muitos pais argumentam que se sentem inseguros por vários motivos, sendo um deles o futuro das meninas, dado que muitas são prometidas em casamento desde o nascimento, em acordos firmados entre os familiares. A ida à escola torna-se uma ameaça a esse compromisso, pois em contato com não ciganos, podem se envolver com esses e passar a recusar o noivo prometido (PEREIRA PINTO, 2010), o que desonraria a palavra anteriormente dada, fato que muito envergonha um cigano.

Sobre a situação dos jovens, embora alguns estejam frequentando a escola, na maioria dos acampamentos ciganos capixabas visitados, os rapazes e as moças com idades entre 14 e 17 anos são casados. Após o casamento, as jovens abandonam o estudo, pois, para elas, “cigana fica mesmo na barraca, sabendo lê tá bom, precisa é sabê cuidá direitinho de uma barraca, ajeitá tudo do gosto do marido, da sogra, fazê um cumê” (Yandara, 15 anos, sobrinha do Sr. Valdir, Caderno de campo, 10 de outubro de 2016). Para os rapazes, “pelejá com a escola é ruim demais, depois que casa precisa ir mais, não”. (Miguel, 18 anos, sobrinho do Sr. Valdir, Caderno de campo, 10 de outubro de 2016).

Para os adultos, as motivações para estudar vão ao encontro de necessidades práticas como: condições para aquisição da carteira de motorista, leitura da bíblia, de bulas de remédio, placas de ônibus, ou seja, informações básicas, úteis para o dia a dia. Em alguns momentos, alguns relatos foram ao encontro da visão de oportunidade para “uma vida melhor” através do estudo.

Tínhamos como hipótese inicial que tais necessidades estavam contribuindo com a elaboração pelos grupos de novos significados acerca da educação escolar, já que, segundo os relatos de muitos deles, os ciganos precisam aprender a ler e a escrever para “melhorarem de vida”. O trecho a seguir indica esse modo como estão inserindo a escola em suas vidas:

Eu acho que cigano hoje mudou muito, tá querendo estudar, pelo menos aprender a ler né, porque a gente já num tem respeito, e às vezes sem saber ler piora tudo, se quiser arrumar um emprego, assim, de receber no fim do mês, num tem jeito, num tem documento, nem carteira de motorista, fica sem sabe se tá sendo enganado. Eu tenho vontade de aprender a ler, mas ir na escola é difícil pra cigano, né, acostumado a viver solto... Mas meus filhos vão, eles recebe o Bolsa-Família. Eu acho bão eles ir... nós é que num fomo porque a vida de cigano era muito mais difícil quando nós era criança né. Acho que se eles estudam podem ter uma vida melhor que a nossa, né? (Raul, Caderno de campo, 27 de dezembro de 2016).

Partindo do pressuposto de que as famílias ciganas possuem um outro modo de pensar e possuem processos simbólicos próprios, que orientam as relações de produção (SOUSA, 2001), passamos a problematizar essa interpretação preliminar de que o desejo de frequentar a escola emergiu da precariedade econômica. Ao construírem casas, levantaram paredes, mas abriram frestas, reinventaram um modo de morar e isso desencadeou, segundo relata Luciana, outras possibilidades:

Se eu gosto mais do rancho construído do que da barraca como era antes? Claro que sim, ispia só uma coisa, tudo limpinho, arrumado, antes era aquele barro entrando pra dentro da barraca, empoeirando tudo. Agora eu tô no paraíso. Ajeito tudo cedo. Agora que nós num tem preocupação se nós vai ter pra onde ir, nós sabe que vai morar aqui até morrer. Intão eu prefiro demais da conta, agora com endereço certo as pessoas respeita mais nós; por isso que garrei coragem de ir pra escola. Se faz uma amizade lá, com uma diretora, uma professora, eu posso chamá prá vim aqui em casa... Oh, como eu tô besta né. (Luciana, Caderno de campo, 16 de abril de 2017).

Inicialmente, para refletirmos sobre os anseios de estudo dos ciganos adultos do Acampamento Sol, temos que considerar que estamos tratando de “um encontro entre estranhos”. De um lado, uma escola que, de modo geral, conhece muito pouco da vida cigana, da organização social dessa minoria étnica, da sua cultura. De outro, um povo tradicionalmente nômade, de cultura ágrafa, tradição oralista de transmissão do saber, sem vínculos burocráticos (muitos ciganos capixabas não possuem ainda hoje documentos básicos, como certidão de nascimento e carteira de identidade).

A escola, uma instituição alinhada com o modo de produção capitalista e com valores da formação social burguesa, muitas vezes é vista pelos ciganos como uma ameaça às suas tradições, já que seus objetivos e modos de organização divergem dos seus costumes em vários aspectos, entre eles, as concepções de homem e de Educação, como aponta Sousa (2001).

Nesse sentido, apreender a forma pela qual os ciganos do Acampamento Sol estão significando a incorporação da escola em suas vidas implica um olhar atento aos símbolos que estão escolhendo e definindo para marcarem os limites e os fluxos, entre o que desejam manter e o que almejam recriar, dado que os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”; enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação (BOURDIEU, p. 10) “[...] são eles que tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social.”

Assim, os dados deste estudo corroboram a visão de que não é o isolamento geográfico e social que sustenta a diversidade cultural. “Sou da barraca, sou da casa, posso ser da escola, sou cigano como eu quiser!”. A frase dita pelo Senhor Valdir confirma Barth (1960, 2011): embora as pessoas atravessem as fronteiras, estas persistem, dado que “[...] as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. (BARTH, 2011, p. 188) e sim das ressignificações que os membros de um grupo fazem enquanto buscam meios concretos que atendam suas demandas de vida, ou seja, ser ou não cigano naquele grupo depende das autoatribuições, articuladas pelo Sr. Valdir.

Nesse sentido, quando Sr. Valdir nos diz que não são as roupas nem o tipo de moradia que demonstram quem é ou não cigano, está nos informando que embora tenham construído paredes e verbalizado o desejo de frequentar a escola, são eles que definem pela quem pertence ao seu grupo étnico, ou seja, ele, como líder, é quem identifica seus pares. Os demais dão coro às suas narrativas. Delas se apropriando, vão amarrando as teias dos significados tecidos, traçam os caminhos para as travessias das fronteiras, num ir e vir constante, em um contínuo processo de geração e manutenção das fronteiras, em razão de os grupos étnicos serem categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios sujeitos e, assim, possuírem “[...] a característica de organizar a interação entre as pessoas” (BARTH, 2011, p.189).

Assim, o grupo mantém uma unidade cultural e étnica, pautada em seus valores básicos e no legado dos seus conteúdos culturais. Por meio de suas performances, os ciganos do Acampamento Sol têm mantido ou flexibilizado as fronteiras. Quando desejam marcar a pertença étnica, exibem as tatuagens realçadas com os acessórios, investem na vestimenta típica, escolhem cores fortes

para pintarem os ranchos, que em tais ocasiões chamam de barracas, enfim, buscam elementos que os diferem para demarcarem suas identidades. Ao contrário, quando em negociação para suprir suas necessidades atuais, como o aprendizado da leitura e escrita para aquisição da carteira de motorista, para o uso das redes sociais em aparelhos digitais ou para a conquista de um trabalho formal que demande tais conhecimentos, flexibilizam as fronteiras étnicas e sociais, estabelecendo novos modos de relacionamento com o entorno, com a maioria não cigana, criando novos tipos de moradia, brechas para uso de roupas não habituais entre as mulheres, como calças e blusas, permitindo a separação de casais jovens em contextos de desarmonia conjugal, entre outros. Assim, temos que:

Em primeiro lugar torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, *apesar* das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas. Em segundo lugar, há relações sociais estáveis, persistentes e frequentemente vitais, que não apenas atravessam essas fronteiras como também muitas vezes baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados. (BARTH, 1989, p. 26).

Isso posto, concebemos que os ciganos do Acampamento Sol estão incorporando algumas mudanças em suas vidas, como a ida para a escola e a construção de casas de alvenaria, abandonando a vida nômade e a residência em barracas armadas em locais temporários. Entre os tecidos leves que separam e dão cor às suas moradias e as paredes construídas em meio a muitas inquietações e anseios, traçam novas teias de significados. Seguem, como negociantes atentos, intercambiando as necessidades em prol das demandas cotidianas. A maleabilidade e flexibilidade dos panos leves, amarelos, verdes, vermelhos, laranja, revelam o fluxo constante, reduzido nas estradas concretas, de chão e asfalto, mas intensamente exercido nas fronteiras, no ir e vir simbólico. A dureza das paredes de tijolos ilustra a força empregada na árdua tarefa de negociar, de abrir e fechar as portas, que concretamente e simbolicamente continuam existindo.

## 6 “TUDO É QUESTÃO DE DESPERTAR SUA ALMA”

*Todos os anos, pelo mês de março, uma família de ciganos esfarrapados plantava a sua tenda perto da aldeia e, com um grande alvoroço de apitos e tambores, dava a conhecer os novos inventos. Primeiro trouxeram o imã. Um cigano corpulento, de barba rude e mãos de pardal, que se apresentou com o nome de Melquíades, fez uma truculenta demonstração pública daquilo que ele mesmo chamava de a oitava maravilha dos sábios alquimistas da Macedônia. Foi de casa em casa arrastando dois lingotes metálicos, e todo o mundo se espantou ao ver que os caldeirões, os tachos, as tenazes e os fogareiros caíam do lugar, e as madeiras estalavam com o desespero dos pregos e dos parafusos tentando se desencravar, e até os objetos perdidos há muito tempo apareciam onde mais tinham sido procurados, e se arrastavam em debandada turbulenta atrás dos ferros mágicos de Melquíades. “As coisas têm vida própria”, apregoava o cigano com áspero sotaque, “tudo é questão de despertar a sua alma”. (Cem anos de solidão – Gabriel García Márquez)*

Assim como o cigano Melquíades, acredito que “as coisas têm vida própria”, basta despertá-las. A escola é vida, é campo que se move, confronta, pode potencializar as diferenças. É preciso despertar a alma das coisas! É preciso despertar as vidas que fazem a escola de tal modo que as pessoas obtenham a efetivação do direito que possuem de estar ali, e assim tenham acesso ao conhecimento que lhes possibilite outros recursos para as lutas e negociações que possam levá-las a transformações de si e do mundo. A busca por caminhos que levem os ciganos a terem seus anseios de frequentá-la viabilizados garantido seu direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido requer a abertura para a possibilidade de a escola existir de outras formas, talvez sem paredes, sem portas... mas sempre despertando a instituição viva que é – ou deveria ser.

Em várias conversas com o Sr. Valdir, pude constatar o orgulho que sentia de si próprio ao descrever sua maestria ao conseguir vender ou trocar “um burro velho como se fosse um cavalo novo”. Com muita satisfação, narrava os feitos de outrora, quando saía de cidade em cidade, fazendo uma barganha aqui outra acolá, para garantir o sustento da sua família. Certa vez, me disse:

Agora cê me fala, Kátia, cê já viu um cigano chegá com um revólve, botá em cima de alguém e falá: “Me passa esse cordão de ouro, é



um assalto!”? Cê num viu e nem vai vê. Agora se você tem um relógio que vale 500 mil réis e eu te convenço que o meu vale 900 mil réis e ocê aceita trocá mais eu, de quem foi a inteligência pro negócio? Agora hoje em dia já é diferente, esses menino novo vévi muito com os gadjé, vai pra escola junto, já tem outros jeitos pra fazê os negócios; eu respeito também, os tempo de hoje são bem diferentes num é? (Sr. Valdir, 23 de março de 2014).

A fala de Sr. Valdir, o responsável pela condução moral do grupo, aponta sua percepção sobre os velhos estigmas que recaem sobre seu povo: ladrões, trapaceiros, gente de má-fé! Suas narrativas denotam o modo pelo qual, o cigano elabora suas significações acerca das ações que desempenhara no passado e de seu posicionamento a respeito das demandas da atualidade e das mudanças em curso.

Embora dinâmico e atento à importância de seu papel e sua função no panorama de mudanças atuais que seu grupo vivencia, as contradições entremeiam-se aos conflitos e tensões, já que suas referências de vida estão sendo modificadas e testadas a todo momento, exigindo do velho cigano “esse curvar-se para trás e para frente ao mesmo tempo” (GEERTZ, 2008, p. 141). Ao mesmo tempo que evoca o sofrimento vivido, denominando como “boa” a vida dos netos, se ressentido dos prazeres que estes não conhecerão, “um mundo menos violento, a sensação prazerosa da chuva fina batendo na lona”. O movimento de tensão, comum nas zonas fronteiriças, exige do velho cigano alterações em suas posturas e recriações, dado que não há uma simples progressão do “tradicional” para o “moderno”, mas um movimento sinuoso, espasmódico, não metódico que se volta tantas vezes para retomar as emoções do passado quantas para repudiá-las (GEERTZ, 2008, p. 139).

Todavia, Sr. Valdir nos aponta a flexibilização das fronteiras. Como modelo para os demais, sabe negociar as manutenções e as delimitações. Ativo, como membro que organiza os significados em jogo, mostra-se disposto a manter-se com a “alma desperta”, a fim de que propicie aos seus as melhores condições concretas de vida, ainda que necessite mexer em alguns costumes, mudar algumas normas enquanto mantém os valores que acredita serem fundamentais para as tradições ciganas. Orienta os comportamentos e modos de ser e viver no espaço social que lidera ao mesmo tempo que interage com o entorno.

Seu pensamento desoculta alguns aspectos das mudanças organizacionais e culturais ocorridas no interior das zonas fronteiriças da etnicidade cigana e os

movimento de tensão que as perpassa. Tenta acomodar-se ao mundo contemporâneo, que exige "uma revisão contínua do significado da modernização" envolvendo "novas atitudes para com a própria tradição e [uma interminável] procura de uma base conveniente de modernização" (GEERTZ, 2008, p. 141). Assim, das andanças às mudanças, os significados estão sendo reelaborados.

A organização social tomou outras configurações que desencadearam novos arranjos, formatos, tipos de relacionamentos. Alguns significados passaram a ser recriados, como: o de moradia (para ser cigano não precisa morar exclusivamente em barraca); o de inserção no mundo do trabalho (para ser cigano não é imperativo que se exerçam apenas dois tipos de profissões, barganha para os homens e leitura de mãos para as mulheres); o de que escola pode ser um espaço para cigano, e que estes podem estudar e almejar outros modos de viver, sem negarem suas identidades, posto que estas são, por eles, determinadas.

O estudo também evidenciou que naquele contexto a escola foi caracterizada como "indiferente", "boa mas também ruim", "a morte para o cigano", "uma luz no fim do túnel". As contradições demonstram que os ciganos do Acampamento Sol, no momento da pesquisa, seguem negociando sentidos, ações e significados.

Durante a jornada, constatamos que Sr. Valdir é o responsável naquele grupo pela manutenção e flexibilização das fronteiras. Evidenciou as formas pelas quais está realizando sua função de líder, recriando significados de acordo com as necessidades que surgem. Ao "permitir" que os ciganos adultos frequentem a escola e ao concebê-la como "importante e boa", indica o modo como está se apropriando das mudanças em curso e resignificando, no melhor estilo cigano de negociador experiente, as demandas existentes.

Sua liderança se tornou visível em vários momentos, mas um recorte específico do caderno de campo nos proporciona melhor visualização:

Sr. Valdir, atento, escutava minha conversa com sua prima, uma cigana mineira, que os visitava por ocasião de um casamento. Incomodado com minha repetição do assunto, disse em tom de resolução da questão: "Lá vem Kátia, perguntar a mesma coisa de novo. Cada véio cigano pra visitá eu, ela pergunta a mesma coisa. Estuda, estuda, estuda, vai pra escola até hoje e parece que não adianta, que não entende, tá sempre perguntando a mesma coisa. Mas, assim, tem que estudar minha filha! Eu falo assim, pra brinca com ocê, ti fazê arriça, escola é bão pro cigano, minha fia, precisa ficá perguntando mais isso, não. Qué estudá, aprendê a lê, vai, pode

ir. O que nós qué é isso, viver bem com todo mundo e ter paz”.  
(Caderno de campo, 17 de maio de 2017).

Sabemos que os espaços das zonas de fronteiras são difíceis, perpassados por conflitos e tensões, entretanto, são lugares de encontros, de invenções de outras formas de sociabilidade, de interação e contato. Sr. Valdir constrói a si e aos seus nas situações fronteiriças, transformando suas convicções anteriores e aplicando-as aos novos contextos. Assim, ao permitir a construção de casas de alvenaria e conseqüentemente a fixação do grupo, o casamento entre ciganos e não ciganos, o divórcio, o uso de calças para as mulheres, de uniformes escolares, de empregos formalizados, a ida dos adultos para a escola, está elucidando os processos de constituição do grupo étnico ao qual pertence, mantendo ou gerando elementos da unidade ou da diferença, ou seja, o que os identifica ou distingue como ciganos.

Ao atribuir tais mudanças às suas próprias escolhas, toma para si o controle de suas vidas e da criação de condições materiais concretas de existência, expressando a resistência, ou, nos termos bouerdianos, a “[...] *assimilação provocativa*, através da qual persiste enquanto grupo étnico em uma sociedade que, historicamente, tenta dominá-los simbólica e concretamente.

Tal ponto de vista leva ao afastamento do paradigma da aculturação, aproximando-nos da concepção defendida por Barth (2008, p.226) de que “[...] a história humana é o relato de desenvolvimento de formas emergentes, tanto das culturas como das sociedades”. Nessa perspectiva, temos que o trânsito nas fronteiras não ocasiona a aculturação. Ressaltamo, portanto, o dinamismo cultural nos fluxos aqui pesquisados, dado que “ir à escola” não fará com que os “ciganos deixem de ser ciganos”, pois os elementos que os definem não são ditados pela maioria não cigana e sim por eles próprios.

Portanto, a confluência entre tradição e invenção leva à inovação das práticas que estão desenvolvidas pelo grupo em sua organização social. Compreendem a escola como possibilidade de melhorias em suas vidas, como ferramenta útil, passível de atender às suas demandas específicas, como aprender a ler e a escrever. Produzem e/ou reforçam as fronteiras, determinando limites e permissões aos membros do grupo. Nesse sentido, as andanças estão dando lugar às mudanças e, na arte de negociar, os ciganos estão ressignificando a escola, almejando, entre outros objetivos, a paz.

Isso leva a definir a escola como um espaço potente, que põe em diálogo a multiplicidade que abarca, que promove encontros talvez pouco prováveis de ocorrer entre ciganos e não ciganos, que, comumente, não frequentam os mesmos locais. Na concepção de Freire (1987), não é possível uma educação problematizadora fora do diálogo. Para realizar-se como prática da liberdade, no cotidiano da prática educativa, são necessárias a superação da contradição educador e educandos e a transformação para uma relação educador-educando com educando-educador. Nesse sentido, é preciso que a vida dos ciganos, suas especificidades, seus saberes sejam valorizados nas práticas pedagógicas que visam a transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade.

É nesses termos que situo a educação que almejo para os ciganos adultos do Acampamento Sol. A mudança da condição de analfabeto para alfabetizado produz novas conscientizações, de si e do mundo, gerando não “[...] apenas conhecimento e reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (FIORI, 1987, p. 5). No atual processo de mudanças vivenciado pelos ciganos do estado do Espírito Santo, a educação tem como função gerar ações transformadoras, não somente pelas possibilidades advindas do acesso ao universo da palavra escrita, mas principalmente pela força que este tem ao ampliar o próprio universo do alfabetizando, transformando-o através da crítica e das novas configurações que ele gera, pois os fluxos de saberes e práticas podem criar outros fios nas teias que atravessam as fronteiras étnicas e possibilitar trajetórias diversificadas para os membros dos grupos sociais.

Assim, tomo os eventos acerca das transformações no grupo cigano apresentados neste estudo como eixo para uma explanação do que vislumbro nesse processo. A partir das explanações de Fiori (1987) sobre o método de alfabetização de Paulo Freire, apreendo três movimentos sequenciais, fundamentais ao processo educativo:

Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e depois excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento re-produz e manifesta o processo histórico em que o homem se re-conhece. Terceiro: os rumos possíveis deste processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. (FIORI, 1987, p. 5).

Alinho, aqui, meu entendimento sobre os acontecimentos atuais no Acampamento Sol, sustentando minha lógica, de modo ampliado, nesta visão: enquanto ocorrem mudanças significativas na organização social do grupo, movimentos internos são produzidos, negociados entre eles e externamente, a partir da mediação e atuação do Sr. Valdir. Como consequência, surgem novos projetos, entre esses, a escola, a aquisição do saber que nela circula, o aprendizado das “letras”, como sugere Dona Lena, a alfabetização. Desse panorama, defendo que se conhecendo, reconhecendo-se e ressignificando-se, definem novo modo de relacionamento com a instituição, ou não; nos termos barthinianos, instituem suas fronteiras, flexibilizando-as ou restringindo-as conforme suas necessidades. Nessa teia, entrelaça-se a educação.

É nessa força transformadora que situo minhas visões sobre os apontamentos deste estudo. Sobre o cigano que “muda” de lugar, de paisagem, de moradias, de trabalho, de desejos e suas ressignificações acerca da escola. É na combinação dessas mudanças com a indicação de que querem estudar que pauto minha defesa por uma educação que se faça continuamente, que se crie e recrie, não para eles, mas com eles. Uma transformação que forma, que gera novas relações e aprendizados, conscientizações e mudanças, que “[...] dialetiza-se nas contradições da aventura histórica, projeta-se na contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação liberadora da consciência humana” (FIORI, 1987, p. 5):

A educação reproduz assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia. Tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: “gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo. (FIORI, 1987, p. 6).

É dessa escola potente que falo, que, embora mantenha alguns engessamentos, é capaz de constantes processos ativos de ajustes, reajustes, rupturas e novas recriações, reinventando-se infinitas vezes. Compreendida, como cenário rico, dinâmico, favorável a aprendizagens mútuas na medida em que acolhe infinitos grupos culturais. Uma escola que caminha, que se coloca sempre em fluxo, em novas andanças. Que vê como os ciganos vivem (estão vivendo), que lhes

possibilita “observar como vivem” e, acima de tudo, que constrói junto com eles outros aprendizados e ensinamentos, fazendo do diálogo a força desse encontro.

Por ora, diante de tantos dilemas que a educação enfrenta em um país marcado por conflitos éticos, políticos e sociais, proponho, com Bourdieu (1989), concebê-la como potencializadora, personificada em uma escola-vereda, isto é, uma escola que se faz caminhos, trilhas, vielas, estradas, atalhos, que busca brechas para escapar das fórmulas gerais, dos métodos universais, que cria e recria possibilidades de encontros entre os diferentes sistemas de pensamento e de ensino que comporta. Uma escola-andante, que, contendo em seu espaço físico a diversidade humana, caminhe mundo afora, assim como os ciganos fizeram até nela adentrarem, de tal modo que nada tome, em tempo nenhum, o lugar de reflexão que lhe cabe.

Vejo, dessa maneira, a escola como fonte potente e permanente de criações e recriações. Como cenário propício à produção incessante de significados, construídos e reconstruídos a partir de interlocuções e diálogos decorrentes dos mais diversos sistemas de ensino e de pensamento que se nela circulam. Situo a instituição escolar como um local física e simbolicamente diferente de outros espaços sociais, no que concerne à aceitação de pessoas pertencentes ao grupo étnico cigano. Os ciganos sabem que, desejando estudar, podem frequentá-la, detêm esse direito, o que não costuma ocorrer em lugares como praças, igrejas<sup>36</sup>, áreas de lazer, praias, estabelecimentos comerciais e de entretenimento<sup>37</sup>, entre outros. Nesse sentido, algumas condições são relevantes para que a permanência dos ciganos nas instituições escolares se concretizem. Entre elas, o conhecimento sobre sua cultura e o respectivo respeito por suas especificidades, pois o atendimento das demandas escolares, ou como designa Freitas (2013), da “forma escolar”, por parte dos ciganos requer adaptações que divergem em muitos aspectos da organização social de suas vidas, como os horários fixos para

---

<sup>36</sup> Com exceção, segundo os ciganos do Acampamento Sol, de algumas vertentes evangélicas que os recebem de forma que se sentem respeitados.

<sup>37</sup> Em 23 de agosto de 2014 Luciana e Laisa narraram-me uma ida frustrada a um shopping center localizado no município de Vitória. Acordaram cedo, se arrumaram, pegaram um ônibus para chegar ao local assim que esse estivesse aberto, às 10:00 da manhã. Assim, poderiam aproveitar mais o dia. As crianças estavam muito ansiosas pois fariam tal passeio pela primeira vez. Quando entraram no estabelecimento, logo notaram que estavam sendo seguidas “discretamente” pelas seguranças do lugar. Após algum tempo, o incômodo e o constrangimento motivaram o retorno antecipado para casa.

cumprimento das tarefas, tempo estabelecido de permanência em espaços limitados e “fechados” como as salas de aula, entre outras.

Para tanto, tomo como ponto de partida a urgência da intensificação da presença dessa temática em eventos da área da Educação, sua inclusão elaborada em disciplinas pedagógicas de cursos de licenciatura, nos momentos formativos, de pesquisas e estudos. Vislumbro um campo de possibilidades para que o interesse dessa minoria secularmente afastada da escola se intensifique de modo sólido e crescente.

Ressalto a imprescindibilidade da busca por frestas também na escola, que indiquem maleabilidade das paredes – visto que, de modo geral, os ciganos não são acostumados com elas. Os tecidos, finos, leves e soltos representam para os ciganos do Acampamento Sol as portas e muros que “fecham e protegem” os ranchos durante a noite ou quando necessário. Movem-se com o toque suave do vento embora simbolizem a solidez e dureza das portas. É nessas maleabilidades que situo as brechas que a escola possui. É nessa escola que abre as cortinas para o fluxo das mais distintas pessoas, que possibilita ricos encontros e travessias, que entrevejo um novo caminho a percorrer para o povo cigano.

É importante perceber, entretanto, que, ao indicarem o desejo de estudo, estão sinalizando a intenção de acesso ao universo letrado. Nesse sentido, estão ressignificando a função social da escola em suas vidas. Destaque-se, porém, que o aprendizado que essa instituição produz e transmite também pode ocorrer fora dela, visto que a alfabetização possui sentido amplo – além de propiciar outros caminhos para a aquisição do saber acumulado pela humanidade, via métodos e práticas pedagógicas, também possibilita ao homem: “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 1967, p. 5).

Tamanho alcance indica a força da educação. Nesse panorama, entendemos a escola como aquela que valoriza a experiência do homem concreto, que ensina os conteúdos, que viabiliza as oportunidades de acesso aos conhecimentos nas diferentes áreas, mas que também cumpre sua função social de emancipação, tornando as pessoas críticas, nas várias esferas da vida: acadêmica, política, econômica e social. É nessa relação de troca, entre o saber e a experiência, que os diferentes sistemas de pensamento, ensino e aprendizagem podem se encontrar e



gerar suas fortalezas. É nessa dialética que sustento a defesa na crença de que as ressignificações apontadas pelos ciganos são indicações da necessidade de revisões e recriações constantes das práticas educacionais vigentes.

Dessa maneira, os ciganos do Acampamento Sol seguem negociando. Barganham significados que lhes possibilitam adentrar em uma instituição sem deixarem suas identidades e especificidades do lado de fora. Aprendem a ler livros, letreiros de ônibus, receitas médicas sem deixar de ler as linhas das mãos, os destinos, o futuro, os caminhos, as pausas e também as andanças. Aprendem a escrever seus nomes, cartas para Deus, respostas de vestibular enquanto ainda se sentam de cócoras ao chão para escrever com grãos os novos e velhos aprendizados. Seguem, fazendo seus negócios além das barreiras das fronteiras, através das travessias que não limitam o infinito. Andam buscando outros modos de ler o mundo, talvez via letras. Assim se reinventam e é nessa reinvenção que apostamos nossos desejos de encontros mais amenos e amigáveis entre ciganos e não ciganos, entre eles e a escola, que ambos se emancipem cada vez mais, construindo uma escola que ainda não é mas que pode vir a ser, uma vez que a leitura do mundo precede a leitura da palavra do mesmo modo que o ato de ler palavras conduz a contínuas releituras do mundo (FREIRE E MACEDO, 2000).

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Joana Dias. **Ciganos, Senhores e Galhardós**: um estudo sobre percepções e avaliações intra e intergrupais na infância. 2003. Tese (Dissertação). Psicologia Social e Organizacional – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Departamento de Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE, 2003.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D.; OLIVEIRA, R.D. Apresentado por Paulo Freire. Tradução de Letícia Cotrim. **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 24° ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. Trad. Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. In: **Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. n. 1 (2. sem. 95). Niterói: EdUFF, 1995.

\_\_\_\_\_. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. Trad. Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari K. **A investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Teimo M. Baptista. Porto: Ed. Porto, 1994.

BONOMO, Mariana; SOUZA, Lídio de; BRASIL, Júlia Alves; LIVRAMENTO, André Mota do; CANAL, Fabiana Davel. Gadjés em tendas Calons: um estudo exploratório com grupos ciganos seminômades em território capixaba. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. n. 4, v. 2, São João del-Rei, Jul. 2010. Disponível em: <http://www-seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/relatorio-executivo-brasil-cigano-1>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BORGES, Isabel Cristina Medeiros Mattos. **Cidades de portas fechadas**: a intolerância contra os ciganos na organização urbana na Primeira República. 2007. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean – Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2 ed. México: Fontamara, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Fronteira da fé - alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. **Estudos Avançados**. Dossiê Religiões. v. 18, n. 52, São Paulo, Set./Dez 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300017). Acesso em: 15. mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense 1993. Coleção Primeiros Passos.

BRASIL. **Brasil Cigano**. Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos. Brasília/DF: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais, maio. 2013a.

\_\_\_\_\_. Decreto de 25 de maio de 2006. Institui o Dia Nacional do Cigano. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 26 mai. 2006, seção 1, p. 4.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 8 fev. 2007, seção 1, p. 316.

\_\_\_\_\_. Educação para a diversidade: os povos ciganos. In: Semana Nacional dos Povos Ciganos, 1. 20 a 24 de maio de 2013. **Relatório Executivo**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/ Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais, out. 2013b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB Nº 14/2011. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 10 mai. 2012a, seção 1, p. 24. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA)

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 16 de maio 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 17 mai. 2012b, seção 1, p. 14. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA)

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009. Dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde. Brasília, DF, **Diário Oficial**, 14 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011. Regula o Sistema Cartão Nacional de Saúde (Sistema Cartão). Brasília, DF, **Diário Oficial**, 2 mai. 2011.

CAIRUS, Brigitte, G. De Alemão a Cigano: a construção da identidade de Juscelino Kubitschek como fator legitimador das políticas étnicas ciganas no Brasil Contemporâneo. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CASTRO, Anabela. Olho vivo: o projeto de integração da comunidade cigana. In: LIÉGEOIS, Jean-Pierre. **Que sorte, ciganos na nossa escola!** Lisboa: Secretariado Entreculturas, 2001, p. 108-120.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Conhecer desconhecendo: a etnografia do espiritismo e do carnaval carioca. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 118-138.

CORTESÃO, Luiza; PINTO, Fátima. **O povo cigano: cidadãos na sombra, processos explícitos e ocultos de exclusão.** Porto: Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_.; STOER, Stephen; CASA-NOVA, Maria José; TRINDADE, Rui. **Pontes para outras viagens: escola e comunidade cigana: representações recíprocas.** Lisboa: ACIME, 2005.

COSTA, Sandra Regina Soares da. Uma experiência com autoridades: pequena etnografia de contato com o hip hop carioca num morro carioca. COUTO, Mia. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, Cassiano Elek. (Org.). **Pensar a cultura.** Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p. 139-155.

CRUZ, Maria Luísa Malhó; LISBOA, Romana; PALLA, Graça. Campo Grande – um campo fértil. In: LIÉGEOIS, Jean-Pierre. **Que sorte ciganos na nossa escola!** Lisboa: Secretariado Entreculturas, 2001, p. 156-162.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura em Ciências Sociais.** Traduzido por Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

DIAS, Elisabete Ferreira. O cigano em meio prisional. In: CORTESÃO, Luiza; PINTO, Fátima (Orgs.). **O povo cigano: cidadãos na sombra: processos explícitos e ocultos de exclusão.** Porto: Afrontamento, 1995.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA [online]. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso em: 5 jun. 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍNDULA, Ana Lúcia. E a cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire: reflexões acerca da formação de leitores na sociedade contemporânea. **Nuances: estudos sobre educação,** Presidente Prudente-SP, ano X, v.11, n. 11/12, jan./jun. e jul./dez. 2004.

FAZITO, Dimitri. A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. **Revista de Antropologia,** v. 49, n. 2. São Paulo: USP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Transnacionalidade e etnicidade: a construção simbólica do Romaneshtán.** (Nação Cigana). 2000. Dissertação (Mestrado). Departamento de Sociologia e Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Juiz de Fora, MG, 2000.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A necessária superação da dicotomia no debate série-ciclos na escola obrigatória. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 881-894, set./dez. 2010.

FERRARI, Florência. **O mundo passa**: uma etnografia dos Calons e suas relações com os brasileiros. 2010. Tese (Doutorado). Departamento de Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um olhar oblíquo**: contribuições para um imaginário ocidental sobre o cigano. 2002. Dissertação (Mestrado). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Prefácio. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FONSECA, Isabel. **Enterrem-me em pé**: os ciganos e a sua jornada. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADIQUE, Teresa. Fixar o movimento nas margens do rio: duas experiências de construção de um objeto de estudo em terreno urbano em Portugal. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas urbanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 99-117.

FRASER, Angus. **Los Gitanos**. Barcelona: Ariel, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 3° ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85 -107.

\_\_\_\_\_. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

\_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Sem indicação do tradutor. Rio de Janeiro: LTC, 1989. Coleção Antropologia Social. (1. ed. 1973).

\_\_\_\_\_. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Transição para a humanidade. In: F. Engels, C. Geertz, Z. Bauman, A. Leontiev, & E Marcarian. **O papel da cultura nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980. p. 21-36.

GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas**: notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1963.

GOTARDO, Suzana; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; REIS, Cleilson dos; OLIVEIRA, Cléver de; ROMANIO, Marcel. Pensando a relação escola-comunidade como exercício de produção do comum. ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3<sup>o</sup>ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira S. A, 1979.

GUIMARAIS, M. T. S. **O associativismo transnacional cigano**: identidades, diásporas e territórios. 2012. Tese. Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 41-78, julho/1999.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.6, p.33-52, 1992.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional**. Trad. Vera Pereira. *Mana*, n. 3, v. 1-7, p. 39, 1997.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; FREIRE, Paulo (Orgs.). **Cuidado Escola**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistências**: Educação e política. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

HEIDRICH, A. L.; COSTA, B.P.; PIRES, C.L.Z.; UEDA, V. (Orgs.) **A emergência da multiterritorialidade**: a resignificação da relação do humano com o espaço. Porto Alegre: ULBRA, UFRGS, 2008.

KUSCHNIR, Karina. Uma pesquisadora na metrópole: identidade e socialização no mundo da política. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 20-42.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Trad. Marie - Agnés Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003. (primeira edição de 1988)



LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAGANO, Olga. Observação “com presença” junto de um grupo de etnia cigana. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA, 5. 2004. **Atas dos Ateliers**. p. 66-71. \_1.pdf [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/)

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. Trad. Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça, rev. Eunice Ribeiro Durham. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (primeira edição de 1976).

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

MARTINS, Joseth Antonia Oliveira Jardim. **A cultura cigana em questão**: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana. 2011 Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 12-29. Curitiba, 2011.

MARTINS, Mário. A etnia cigana e a prevenção da toxicodependência: uma experiência de terreno. In: CORTESÃO, Luiza; PINTO, Fátima (Orgs.) **O povo cigano: cidadãos na sombra**: processos explícitos e ocultos de exclusão. Porto: Afrontamento, 1995. p.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

MELO, FÁBIO DANTAS. **Os ciganos Calon de Mambaí**. Brasília: Thesaurus, 2005.

MENDES, Maria Manuela Ferreira. **Nós, os Ciganos e os Outros, Etnicidade e Exclusão Social**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRALDI, Juliana Closesel. **Pierre Bourdieu e a teoria materialista do simbólico**. 2015. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil**. Recife: Editora, 2013. (primeira edição de 1944).

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Resenha de “O guru, o iniciador e outras variações antropológicas”**. Mana. v. 7, n.1. Rio de Janeiro, Abr. 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Os (des) caminhos da identidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 15. N. 42. Fevereiro, 2000.



PAIVA, Mirna Montenegro Val-do-Rio. **Aprender a ser cigano, hoje**: empurrando e puxando fronteiras. 2012. Tese (Doutorado) Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Os ciganos ainda estão na estrada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

\_\_\_\_\_. **Povo cigano**. Rio de Janeiro: Gráfica MEC, 1985.

PEREIRA, Verônica Mendes. **A cultura na escola ou a escolarização da cultura?** Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá. 2003. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PEREIRA-PINTO, Ana Kátia. **Pintando borboletas**: processos educativos dos alunos ciganos. 2010. Dissertação. (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PICCOLO, Fernanda Delvalhas. **Particularidade e generalizações: reflexões a partir de uma pesquisa urbana entre usuários de drogas em Porto Alegre**. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. (Orgs.). Pesquisas urbanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PINTO, J. M. S. **O Tempo e a aprendizagem**: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto: ASA, 2001.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_.; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Élcio Fernandes. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

QUEIROZ, Laísa Amaral. **Retrato (In) visível**. Tradições e inclusão social entre os ciganos no Brasil. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1998.

RUFINA, Daiany Brasileira; BARATELI, Luciana Oliveira; Santos, Rodrigo da Silva. Mitose e meiose: o lúdico norteando a construção da aprendizagem dos processos de divisão celular. **Revista CTS IFG Luziânia** – v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: [http://cts.luziania.ifg.edu.br/index.php/CTS1/article/view/81/pdf\\_23](http://cts.luziania.ifg.edu.br/index.php/CTS1/article/view/81/pdf_23). Acesso em: 26 mar. 2017.

RUFINO, Isabel. Como barafunda se organiza: prática de educação/formação. In: LI-ÉGEOIS, Jean-Pierre. **Que sorte, ciganos na nossa escola!** Lisboa: Secretariado Entreculturas, 2001, p. 153-146.

SEBRIAN, Rafael Nunes Nicoletti. Geertz e Salhins: a antropologia e a historiografia cultural. **REPV – Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**. Núcleo de estudos da Sociedade contemporânea. NESC. n. 1, p. 12-16, dezembro 2005.

SILVA, Flávio José de Oliveira. **Das tendas às telhas: a educação escolar das crianças ciganas da praça Calon – Florânia/RN**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, Lailson Ferreira da. **A vida em família: parentesco, relações sociais e estilo de vida entre os calons de Sobral-Ceará**. 2015. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de F. **Educação cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica**. 2007. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOUSA, Carlos Jorge dos Santos Sousa. Um olhar (de um Cigano) cúmplice. In: LI-ÉGEOIS, Jean-Pierre. **Que sorte, ciganos na nossa escola!** Lisboa: Secretariado Entreculturas, 2001, p. 33-52.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

\_\_\_\_\_. **População cigana no Brasil, diversidade historicamente ignorada**. Entrevista. Observatório da Diversidade Cultural. 23 mai. 2013. Disponível em: <observatoriodadiversidade.org.br>. Acesso em: 15 mai. 2017 5.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 11 out de 2016.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50 maio-ago. 2012.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. (Orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

## APÊNDICE - CRONOLOGIA DO CAMPO

Maio de 2008	Primeira visita acampamento cigano no município de Serra/ES
Setembro de 2008	Primeira visita ao acampamento Mar no município de Fundão/ES
Dezembro de 2008	Ida ao casamento de Lara e Fábio em Fundão/ES
Fevereiro de 2009	Primeira ida ao acampamento Terra no município de Fundão/ ES
Março de 2009	Visita a um acampamento localizado no município de Vila Velha/ES
Novembro de 2009	Visita a um acampamento localizado no município de Viana/ES
Dezembro de 2009	Visita à residência de ciganos fixados em Linhares/ES
17 de Janeiro de 2010	Visita a um acampamento temporário de ciganos goianos que estavam de passagem pelo Estado, acampados em um terreno localizado em Afonso Cláudio/ES
Janeiro a Junho de 2010	Idas mensais aos acampamentos Mar e Terra para desenvolvimento da pesquisa do curso de mestrado.
23 de Abril de 2010	Ida ao casamento de Luara e Naldo em Serra/ES
Janeiro a Junho de 2010	Idas semanais aos acampamentos Terra e Mar com permanência de 4 horas em cada um deles – desenvolvimento da pesquisa do curso de mestrado
Março a Agosto de 2010	Idas semanais as escolas nas quais as crianças ciganas dos acampamentos Terra e Mar estavam matriculadas para desenvolvimento da pesquisa do curso de mestrado - permanência de 3 à 4 horas em cada uma delas.
Novembro de 2010	Ida ao batizado de Luma do acampamento Mar
Dezembro de 2010	Visita à família de Luciana e ida ao aniversário de Júlio no acampamento Mar
Janeiro de 2011	Ida ao casamento de Suzana e Dário no acampamento Lírio
Março a dezembro de 2011	Visitas mensais à família de Luciana no acampamento Mar – permanência média de 5 à 8 horas
Janeiro de 2012	Ida ao evento em comemoração à Santa Sara, no acampamento de Vila Velha/ES

Fevereiro de 2012 a fevereiro de 2013	Idas mensais ao acampamento Sol (antes aqui designado como "Mar"). Permanência média de 5 à 8 horas.
Junho de 2016	Visita à casa (residência fixa) de Mariana, filha de Augusto. Permanência de 4 horas.
Julho de 2016 a maio de 2018	Idas mensais ao Acampamento Sol, permanência de 8 horas. Em vários meses as visitas foram quinzenais ou até semanais, devido a convites para eventos.