

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

ANA KÁTIA PEREIRA PINTO

PINTANDO BORBOLETAS: PROCESSOS EDUCATIVOS DOS ALUNOS CIGANOS

**VITÓRIA
2010**

ANA KÁTIA PEREIRA PINTO

PINTANDO BORBOLETAS: PROCESSOS EDUCATIVOS DOS ALUNOS CIGANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ivone Martins de Oliveira

**VITÓRIA
2010**



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

ANA KÁTIA PEREIRA PINTO

**PINTANDO BORBOLETAS: PROCESSOS
EDUCATIVOS DOS ALUNOS CIGANOS**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 20 de agosto de 2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Ivone Martins de Oliveira

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Luiza Mitiko Yshiguro Camacho

Professora Doutora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho
Universidade Federal do Espírito Santo

Ercília Maria A. T. de Paula

Professora Doutora Ercília Maria Ângeli Teixeira de Paula
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P659p Pinto, Ana Kátia Pereira, 1979-
Pintando borboletas : processos educativos dos alunos
ciganos / Ana Kátia Pereira Pinto. – 2010.
241 f. : il.

Orientadora: Ivone Martins Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ciganos. 2. Inclusão escolar. 3. Pluralismo cultural. I.
Oliveira, Ivone Martins de. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico esse trabalho a Heloisa e a Yara, que nascerão em setembro, na primavera, junto com as flores, nos mostrando que tudo recomeça sempre, que cada tempo é uma nova vida, cada vida, uma nova aprendizagem.

Agradecimentos

Dê-me a sua mão, pede a cigana. Vamos ler o seu destino. Don Adamo Calderon, relembra que as mãos “são os livros da alma” e mais: nelas, o destino escreve seus capítulos, parágrafos e versículos.

Pela mão cuidadora da minha **mãe Catarina** recebi todo o afeto, todo o carinho, toda a compreensão para que pudesse sempre guiar meu espírito para os caminhos do bem, escrevendo os primeiros capítulos, as primeiras páginas com muito amor e enfeitando-os dia-a-dia com versículos de acalento, de otimismo, de fé, de risadas. A mão que a cada parágrafo renova a energia, ilumina.

Calderon, diz ainda que alguns possuem poemas nas mãos; outros, dramas; e alguns, comédias, mas todos ajudam a Velha Dama do Destino a escrever sua própria história. A mão do meu **pai Laurentino** trouxe-me os encaixes desta peça de teatro, que é a vida. A mesma mão que arou a terra, plantou, colheu, novamente arou, para que eu pudesse estudar, foi a mão que me segurou quando os risos estavam esquecidos ou adormecidos, quando nos dramas da vida precisei da mão forte, batalhadora, honesta, para compreender que além de ter acesso aos livros era-me possível escrever minha história acrescentando poesia aos momentos de desesperança. Assim, a mão que seguro na quimioterapia é a mesma que sempre está disponível aos outros, a quem dela precisar, com uma força que impressiona e uma constante lição de que a alegria e a generosidade curam, e mais, semeiam novos textos para muitas vidas.

Nossa mão é regida pelo número cinco, o número do guerreiro, do lutador e do viajante, continua Calderon. Ele representa o homem sentado em seu cavalo (as quatro patas do animal mais o homem), a carroça do cigano (as quatro rodas mais o teto abobadado) e o nômade no meio dos quatro caminhos de uma encruzilhada. É um número de força e poder.

Olho para minha mão e vejo meus cinco dedos. Vejo os personagens que compõem a minha história. Juntos, fazem o enredo existir e a trajetória continuar.

No polegar, meu **irmão Marcelo**, a alma amiga, que trouxe o encantamento, as brincadeiras, as fantasias à nossa infância. Que fez com que os primeiros capítulos fossem alegres recordações. No desenrolar da vida, trouxe-me a certeza de que sua inteligência está direcionada ao bem, que sua existência trará lindas histórias para o nosso roteiro e que sua mão, sempre estará perto da minha.

No indicador, meus **amigos**, que são tantos, cada qual compondo um trecho importante, como **Tia Amércina, Flávia Feijó, Flávia Motta, Genilda, Graciandre, Nete, Adriana Grecco, Rosane, Davidson**, que escreveram comigo os contos, as lendas, as preocupações, as alegrias, as aventuras, as descobertas, enfim, as partes que dão sentido a toda história. Em especial ao **Júlio**, que com toda humildade me ensinou a ser cada dia melhor, me deu a oportunidade de ganhar um novo irmão e a **Priscila**, pelo apoio e pela dedicação a um capítulo da minha vida, dele participando com carinho e auxílio técnico.

No médio, minha orientadora **Ivone**, o dedo que já segurou o giz e que ainda o segura, com outras formas, com outras cores; a pessoa que tornou essa parte da minha vida possível, que com serenidade, comprometimento, sabedoria, preencheu comigo mais um capítulo, mostrando-me que o dom de ensinar está no coração, na dedicação, na paciência, virtude de poucos. Assim, o dedo que corrige, orienta, conduz é o mesmo que

faz com que as páginas escritas sejam possibilidades de crescimento, de aprendizagem, de aprimoramento para que a história não seja em vão, para que a trajetória me faça saber que Deus seleciona alguns personagens, algumas participações especiais que não poderiam faltar ao fim deste livro, que é a minha história.

Em meu dedo anelar, meu esposo **Christian**. O dedo que traz a aliança, o símbolo de uma escolha feliz, de um capítulo que começou a ser escrito há alguns anos e só terá fim quando “fecharem-se as cortinas”. Co-autor do meu texto, tem sempre as palavras que me faltam; é quem cria cenários mais leves para que eu não me perca no roteiro. É o companheiro da parte mais bonita deste livro, é a mão que seguro todas as noites e quero segurar quando enrugada, quando nos capítulos finais, a caneta não sustentarmos mais. É o dedo que tem o anel, o círculo do nosso amor,

abençoado e escolhido por Deus para que juntos, possamos deixar bons frutos, fazer com que as linhas e sinais de nossas mãos contem a beleza que há em uma grande história.

Em meu dedo mínimo, **DEUS**, que no “menor de todos” mostra sua grandeza, mostra o quanto o que somos não está na aparência, o quanto a humildade nos torna gigantes. O dedo que vem depois, regendo todos os outros, o maestro de toda a orquestra, de toda a vida, o responsável pela permissão para que tudo aconteça, para que nosso livro tenha muitas lições, aprendizagens e ensinamentos. O dedo que aponta o caminho a ser seguido.

Assim, Calderon encerra nos dizendo que as mãos sempre se transformam, os rios, os atalhos, as estradas, ou seja, as linhas e os sinais sempre podem ser mudados e nos lembra: “um aperto de mão é mais que um simples cumprimento. É uma conversa entre duas almas.”

À instituição FAPES, por financiar este estudo.

À todos, meus agradecimentos.

Nossas crianças (ciganas) são flores, donas do horizonte.
Nossas mulheres (ciganas), rainhas. Do amor doce fonte.
Nossos velhos (ciganos), nossa segurança. Minas de imenso saber.
Nossos homens (ciganos), muralhas serenas a nos proteger.

(Arael Magnovitch)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo conhecer os processos educativos dos alunos ciganos. O trabalho de pesquisa desenvolve-se a partir da proposta de se conhecer a cultura deste povo para que suas especificidades sejam consideradas. Assim, tem como definição metodológica o estudo do tipo etnográfico. A pesquisa, pautada na observação foi desenvolvida em dois acampamentos ciganos (Acampamento Mar e Acampamento Terra) e em duas escolas (CEI Prata e Escola Ouro), ambos no Município de Fundão, ES. Nesse sentido, buscou fundamentação em autores de áreas afins (Sociologia e Antropologia) como MALINOWSKI, BOAS, GEERTZ, ELIAS, JONES. Para registro das observações foram utilizados o diário de campo e a máquina fotográfica. Ao buscar conhecer a cultura, apóia-se nos pressupostos teóricos de CANCLINI, ANDRÉ, MELLO, BORGES. Dialoga ainda com autores que fundamentam os estudos sobre as práticas educativas como BRANDÃO, MANTOAN, MARTINS. Nesse movimento busca também fundamentação em autores portugueses como COSTA, CARDOSO, PEREIRA e FERNANDEZ que subsidiam as reflexões suscitadas ao longo do estudo sobre os processos educativos dos ciganos, já que a literatura brasileira apresenta-se escassa em estudos sobre este tema. Buscando construir mais possibilidades de discussão aborda também os escritos das autoras ciganas RUDANA e BATULI. O estudo está organizado em seis capítulos, que apresentam: o referencial teórico sobre o tema de estudo e a proposta metodológica, a cultura dos ciganos, o desenvolvimento da pesquisa, a observação no Acampamento Mar, no Acampamento Terra, na Escola Ouro e no CEI Prata, as discussões sobre os processos observados e as considerações finais. Como resultado, conclui que a cultura dos ciganos não é considerada em seus processos educativos na escola. Interpreta que isto decorre de alguns fatores, como: desconhecimento dos educadores sobre a etnia cigana, práticas educativas formatadas, cristalizadas, pautadas no modo de vida da maioria não-cigana. Evidencia ainda as mudanças na cultura dos ciganos capixabas e as implicações destas na escolarização dos mesmos.

Palavras-chave: ciganos. Diversidade. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the educational processes of gypsies students. The research was developed from the proposal to understand the culture of this people and to considerate their specific needs. So, the ethnographic study was chosen as the methodological definition. The research, based on observation, was conducted in two Roma/gypsies camps (called "Acampamento Mar" and "Acampamento Terra") and in two schools (called "CEI Prata" and "Escola Ouro"), both in the city of Fundão, ES. Accordingly, we sought reasons authors in related areas (Sociology and Anthropology) as BOAS, GEERTZ, ELIAS. Field diary and camera were used to record observations. Was supported on theoretical assumptions of CANCLINI, ANDRÉ, MELLO, BORGES to get to know the culture. Was still engaged in dialogue with the authors that base their studies on educational practices as BRANDÃO, MANTOAN, MARTINS. In this movement also seeks justification in Portuguese authors such as COAST, CARDOSO, and FERNANDEZ PEREIRA that subsidize the reflections arising over the course of the study on the educational Gypsies processes, as the Brazilian literature has been scarce in studies on this topic. Seeking to build more opportunities for discussion was also the writings of the gypsy authors BATULI and RUDANA. The study is organized into six chapters which present: a theoretical study on the topic and proposed methodology, the culture of Roma/gypsies, the development of research, observation at "Acampamento Mar", "Acampamento Terra", "CEI Prata" and "Escola Ouro", discussions on the processes observed and the final considerations. As a result, it was concluded that the culture of the Gypsies is not considered in their educational processes in school. It was interpreted that this reflects some factors like lack of teachers on Roma/gypsy, educational practices formatted, crystallized, guided in the way of life for most non-Roma/gypsy. It also showed changes in the culture of Roma/gypsies capixabas and their implications in the education of the same.

Keywords: Gypsies. Diversity. School inclusion.

Lista de Figuras

FIGURA 1 - O FILHO DE DEUS.....	79
FIGURA 2 - SARA KALI - PADROEIRA UNIVERSAL DOS CIGANOS.....	80
FIGURA 3 - O SURGIMENTO DOS CIGANOS.....	82
FIGURA 4 - (A) – OVO NASCIMENTO; (B) CRIANÇAS CIGANAS; (C) – ALEGRIA CIGANA.....	84
FIGURA 5 - (A) – PESSOA DO CIGANO; (B) – CHEFE CIGANO.....	87
FIGURA 6 - A VELHA MÃE MATRIARCA RAINHA.....	88
FIGURA 7 - (A) – CIGANA DA SORTE; (B) – VIRGEM CIGANA.....	89
FIGURA 8 - SOCIEDADE CIGANA.....	91
FIGURA 9 - (A) – OS SETE CAMINHOS; (B) – VIAGEM; (C) – A ESTRADA DO CIGANO.....	92
FIGURA 10 - (A) – O SOL; (B) LUA; (C) – ESTRELA.....	95
FIGURA 11 - (A) – RAPOSA - CAUTELA ; (B) – POMBO INOCENTE; (C) – PRISÃO....	97
FIGURA 12 - (A) – CORAÇÃO CIGANO; (B) – CASAMENTO CIGANO.....	99

SUMÁRIO

1 BOA SORTE !!!	14
2 INTRODUÇÃO.....	16
3 CULTURA, ETNIA E ESCOLA.....	21
3.1 CIGANOS, UM POUCO DA SUA HISTÓRIA.....	21
3.2 CULTURA E ETNIA	26
3.3 A ETNIA CIGANA - PANORAMA DOS CIGANOS NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO.....	35
3.4 ENCONTRO INTER-ÉTNICO NA ESCOLA.....	41
4 CIGANOS: O QUE NOS CONTAM OS ESTUDOS?	50
5 CONHECENDO OS CIGANOS: NOSSA BUSCA POR OUTROS CAMINHOS.....	63
5.1 A ETNOGRAFIA.....	64
5.2 O ACESSO AO BARALHO CIGANO.....	69
6 O BARALHO CIGANO.....	74
6.1 AS CARTAS CIGANAS.....	77
7 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA: VISITAS AOS ACAMPAMENTOS DO ESTADO, AS ESCOLAS, ÀS INSTITUIÇÕES.....	102
7.1 A SITUAÇÃO DOS CIGANOS, NA EDUCAÇÃO, NA SAÚDE E NO SERVIÇO SOCIAL.....	102
7.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM OS ACAMPAMENTOS.....	106
7.3 OS ACAMPAMENTOS MAR E TERRA E AS ESCOLAS OURO E PRATA.....	120
8 ÍRIS, RENAN E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CEI PRATA E NO ACAMPAMENTO TERRA	132
8.1 ÍRIS NA TURMA DA PROFESSORA ELZA.....	135
8.2 ÍRIS NO ACAMPAMENTO TERRA.....	147
8.3 RENAN NA TURMA DA PROFESSORA DENISE.....	159
8.4 RENAN NO ACAMPAMENTO TERRA.....	164
8.5 IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO FRENTE AO ENCONTRO DE CULTURAS DISTINTAS NA ESCOLA.....	167
9 OS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA OURO.....	177

9.1 OLHARES SOBRE OS ALUNOS CIGANOS NA ESCOLA	184
9.2 O OLHAR DA DIRETORA.....	185
9.3 OLHARES DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.....	189
9.4 OS MENINOS E AS RELAÇÕES COM OUTROS ALUNOS.....	193
10 PINTANDO BORBOLETAS: PROCESSOS EDUCATIVOS NA SALA DE AULA	203
10.1 A SALA DE AULA DE IAGO E OSVALDO.....	203
10.2 A SALA DE AULA DE SIDNEI.....	210
10.3 A SALA DE AULA DE VAGNER.....	215
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
12 REFERÊNCIAS	236

1 BOA SORTE !!!

Começo do fim, para contar-lhes o começo. Boa sorte! É o que as ciganas costumam dizer quando vou me despedir para ir embora. Dizem um “até logo”, “vai com Deus” ou um “tchau”, mas sempre seguidos de um “Boa Sorte”. E sorte “é coisa preciosa”, dizem os ciganos. É também na despedida que algumas vezes me dizem: “que a sorte acompanhe seu destino e seu futuro”.

Pensando no meu destino, recordo-me do meu passado e dos passos que me fizeram chegar até aqui. Recordo-me do desejo de ingressar no mestrado e das inúmeras dúvidas sobre a aceitação do tema por mim escolhido: os ciganos. Graduada em fonoaudiologia, trabalhava em um município do interior do estado. Atuando na APAE deste município, estava vivenciando o início da ida dos alunos para as escolas regulares e envolvida nesse processo, visitava as escolas com frequência. Em certo momento chegou à cidade um grupo de ciganos. Acamparam em um terreno baldio, próximo à igreja. A chegada dos ciganos e a montagem do acampamento ocasionou imenso desconforto aos moradores locais.

Nasci e cresci no interior e tenho muitas lembranças de ciganos chegando e acampando perto de onde eu morava. Eu tinha imensa curiosidade e vontade de “chegar perto” dos ciganos, olhava com admiração as roupas coloridas, as mulheres de cabelos compridos e brincos bonitos, os cavalos, as barracas. A chegada dos ciganos era motivo de apreensão e era comum escutar da minha avó ou dos tios e tias mais velhos: 'cuidado com os ciganos, quando passar lá não fica olhando muito', ou 'cigano rouba criança de olhos claros', ou ainda 'tem cigano na beira da estrada, agora tem que tomar conta das coisas, ficar de olho no gado, nos cavalos, nas galinhas, não pode deixar roupa no varal, porque cigano rouba tudo que vê'....

Agora, não mais criança, trabalhando naquele município, presenciava novamente a chegada dos ciganos e, desejando, podia “chegar perto”. E foi o que fiz. Fui até o acampamento, inicialmente devido ao meu interesse “reprimido” em conhecê-los, em ver as mulheres, as roupas, os brincos, tudo o que me atraía naquele povo,

movida principalmente pela curiosidade. Depois, na qualidade de fonoaudióloga, também tinha interesse em saber mais sobre a língua falada por eles, o Romani, que até o momento eu apenas conhecia como “aquela língua dos ciganos”.

Assim fiz, fui até lá, com um certo receio, sem saber como seria recebida. Receberam-me muito bem. Gostaram da minha aproximação e disseram que isso não era muito comum. Durante a conversa, perguntei se as crianças estudavam, pois fiquei curiosa quando falaram que estavam viajando pelo Brasil há cerca de 4 meses. Disseram que as crianças não frequentavam a escola, mas que as pessoas do grupo que sabiam ler ensinavam a elas o alfabeto e também a escrever os seus nomes. Relataram-me que consideravam a educação importante, mas que não obrigavam seus filhos a estudar, deixando-os livres nessa escolha “[...] é assim, se quiser estudar pode estudar, mas se não quiser a gente vai fazer o que? Tem que respeitar, num pode obrigar ir pra escola né”.

Integrantes desse grupo específico, disseram não procurar as escolas das cidades por onde passavam por causa do preconceito e da discriminação. Na cidade, nesse momento, todos comentavam sobre os ciganos, dizendo que não podiam deixar roupas no varal, nem galinha solta no quintal enquanto eles não fossem embora, mas foi na escola que escutei a fala que mais me chamou a atenção: “[...] você viu a ciganada que tem lá perto da igreja? Pior que estão bem perto da rua que eu passo na hora de ir embora, e eu saio daqui já está escuro. Bom se forem logo embora tá bom, pior se resolverem ficar e procurar a escola. Vou falar que minha turma tá cheia, não tenho condições de receber mais ninguém!”

Assim inquietou-me o fato de a escola “estar ameaçada pelos ciganos”. Carvalho (2001) em sua nota de abertura do Livro “Que sorte, ciganos na nossa escola” ressalta que o título parece uma provocação. De fato, ao indagar sobre os ciganos, seja na escola, ou em qualquer outro espaço, o tema causa estranhamento, soa como provocação. E foi assim, desejando mesmo “provocar”, que iniciei a presente pesquisa de mestrado querendo conhecer os processos educativos das crianças ciganas, nos espaços onde eles acontecem, ou seja, nas escolas e nos acampamentos.

2 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de grande extensão territorial, com características marcantes como a variedade étnica e a diversidade cultural. Tido como um bom país para se viver, paradoxos não lhe faltam: por um lado, extrema beleza; lindas praias, dunas, montanhas, clima tropical, boas terras e muitas expectativas de prosperidade. Por outro, desemprego, descasos com a reforma agrária, precariedades nas políticas públicas, exclusão social, entre outros.

Tomado por características comuns aos países colonizados, é palco de imensa diversidade étnica e cultural, em sua vasta extensão territorial. Embora tenha constituído e formado sua população neste cenário diversificado, o preconceito e a discriminação, legados de um passado escravocrata–dominador, fizeram e ainda fazem parte da construção do modo de vida dos brasileiros, caracterizando e modelando em muitos aspectos a sua cultura.

O preconceito contra sujeitos, grupos, minorias, que fogem aos padrões estabelecidos pela forma de vida ditada por pensamentos oriundos do modelo capitalista, segue em velocidade acelerada. Destoar ou não se adequar aos valores e às concepções predominantes, fortemente apregoados e sustentados pela mídia como modelo de desenvolvimento, de “encaixe” social, implica profundas marcas na constituição dos sujeitos, principalmente os que, por condições diversas, não se encaixam neste perfil. Sujeitos que não seguem tais modelos, pré-formatados, são tidos e vistos como estranhos, exóticos, atípicos; adjetivos esses, que cada vez mais, tornam clara sua condição de não pertencimento e conseqüente exclusão.

Assim, grupos considerados desajustados se configuram cotidianamente a partir de valores e condutas dinamizadas pela sociedade capitalista, que não comporta sujeitos inativos, diferentes, “inaptos”. Esses sujeitos, por serem possuidores de uma cultura diferente, com outras formas de organização social, frequentemente são rotulados, julgados e excluídos. As diferenças de credo, raça, religião, tão comuns em países colonizados, como o Brasil, são cotidianamente questionadas em diferentes espaços, por grupos que tomam como referência os valores hegemônicos.

Assim, a maioria – tomada como referência- aponta, marca o que “não é igual”. E depois, estigmatiza. Exclui.

Negros, índios, pomeranos, quilombolas e muitos grupos de excluídos, como “deficientes”, homossexuais, prostitutas e outros, estão há muito tempo em árduas batalhas pela aceitação de seus espaços, pela efetivação de seus objetivos, como cidadãos, portadores de direitos, na luta pelo reconhecimento e pelo respeito à vasta pluralidade que nosso país apresenta.

Com muitas características semelhantes a esses grupos, em termos organizativos, políticos e sociais, estão muitos ciganos brasileiros. Embora com suas peculiaridades, as condições históricas vivenciadas pelos ciganos contam o abandono existencial que lhes foi direcionado desde que aqui chegaram, ocasionado principalmente pela convivência com a cultura não cigana, possuidora de um estilo de vida diferente, pela qual o modo de vida dos ciganos frequentemente não é reconhecido e legitimado.

O preconceito e a discriminação marcaram desde os primeiros fatos descritos a relação entre ciganos e não ciganos, que muitas vezes tem sido de caráter conflituoso, pois algumas normas vigentes na sociedade, confrontam em muitos aspectos com o modo de vida cigano, com as tradições e com os costumes que caracterizam este povo.

Estigmatizados por não se ajustarem às normas e aos padrões não ciganos, é comum serem rotulados como resistentes e desordeiros. Ainda hoje, vivem e sentem as consequências desse estigma histórico, ocasionado principalmente pela diferença que apresentam em seu modo de ser e viver. Aspectos educativos permeados pela diferença se tornam cada vez mais frequentes nos debates sobre a educação brasileira. Diferenças existem e coexistem e é nessa coexistência que vamos situar a escola, um espaço de encontro das diferenças e da pluralidade.

A escola é uma instituição que tem a função de transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados historicamente. Deve ensinar a todos que nela se matriculam, inclusive, os ciganos.

A ida dos ciganos para a escola se torna cada vez mais comum. Pertencentes a uma etnia de tradição oral, grande parcela dos ciganos brasileiros são analfabetos. O fato de atualmente estarem indo à escola vem constituindo um aspecto muito importante na história deste povo. Durante muito tempo apenas os ciganos mais ricos mandavam seus filhos à escola. Devido há séculos de perseguições, criaram suas próprias leis, seus códigos, sua língua. Uniram-se como povo e lutam há muito tempo para poderem viver de acordo com sua cultura. De acordo com Mírian Batuli, cigana do grupo Kalderash, primeira mulher cigana brasileira formada em um curso superior (Direito), “[...] estudar foi sempre uma luta, primeiro vencer o pai em casa, que não queria deixar estudar, depois vencer o preconceito na escola, se sumia uma caneta, a primeira suspeita era a cigana.”¹

Assim, a escola, criada e idealizada pelos “gadjes”² foi para os ciganos, durante muito tempo, uma instituição como as outras, ou seja, para eles a escola se igualava as igrejas, hospitais, repartições públicas e privadas, entre outros espaços, onde frequentemente são indesejados e conseqüentemente excluídos.

Recentemente porém, esse cenário começou a apresentar algumas mudanças. Muitos ciganos passaram a atribuir outros valores à escola e, paralelamente, começaram a matricular seus filhos. Desta forma, a escola surge como um importante espaço de encontro entre ciganos e não ciganos, não o único, mas o que por ora nos propomos estudar.

Assim, é a partir desse encontro, que para muitos grupos ciganos é bastante recente, que questionamos: o que a escola ensina aos não ciganos sobre os ciganos? Como promove o ensino diante o encontro de culturas distintas? Como estrutura esse diálogo? Ele acontece? De que forma? Como a escola trata o encontro de culturas distintas? De que maneira as crianças ciganas são inseridas neste espaço? Como é a relação entre ciganos e não ciganos na escola? Quais práticas educativas perpassam essa relação?

¹ Depoimento extraído de conversa informal com Batuli durante sua visita ao Estado para lançamento da Cartilha Povo cigano.

² Nome usado pelos ciganos para designar os não-ciganos – nos dialetos da língua cigana, o Romani. A escrita do termo costuma variar entre os autores, podemos encontrá-lo como gadjes, gadjos, gajo, entre outros. Da mesma forma, entre os grupos pesquisados, a pronúncia também apresenta variações.

Por outro lado, em um espaço de aprendizagem as vias de ensino não têm uma única direção, e o ensinar se mescla ao aprender. E o que os ciganos aprendem? O que pensam sobre a educação e sobre a escola? O que significa a escola para os ciganos e quem é o cigano para a escola ?

Devido à cultura e às tradições, muitos ciganos não vão à escola. Segundo o Senhor Otacílio, cigano de um grupo capixaba semi-nômade, a “escola é coisa nova pro cigano, coisa que esses meninos ai é que tão vendo, cigano velho não sabe o que é escola não”.

Segundo Costa (2001) os ciganos não enviavam seus filhos à escola por vários motivos: medo de ser prejudicial ao povo cigano (poderia deturpar as tradições), não vislumbramento de significado da educação formal, já que os ciganos vivem de modo diferente daquele da maioria dos alunos e principalmente devido ao nomadismo, que muitas vezes, dificultou aos mesmos o “encaixe” no modelo adotado pelas escolas brasileiras, com calendário de provas e tipo de avaliação padronizados.

No Brasil, pouco se tem escrito e pesquisado sobre essa relação ciganos–escola, de forma que se possa explicitar quais condutas educativas são praticadas, valorizadas e exercidas. Assim, para melhor compreender o ensino que acontece na escola, consideramos necessário também entender a educação da criança no acampamento como forma de conhecer melhor as especificidades deste grupo. Isto posto, indagamos: como se dá a educação da criança no acampamento? Quais comportamentos, atitudes, ações, demonstram essa prática?

Assim sendo, este estudo tem por objetivo analisar os processos educativos das crianças ciganas na escola e no acampamento, buscando compreender as aproximações e os distanciamentos entre os modos de relação e de aprendizagem nesses espaços. Como são as práticas educativas realizadas com as crianças no acampamento e seus processos de aprendizagem? As formas de aprendizagem proporcionadas pela escola vão ao encontro dessas práticas? Em quais aspectos? Quais discursos emergem nestes dois espaços?

3 CULTURA, ETNIA E ESCOLA

3.1 CIGANOS, UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

“Por mais que sacuda os cabelos
por mais que sacuda os vestidos
a poeira dos caminhos jaz em mim.”

(**POEIRA**- Cecília Meireles)

Conhecer a cultura de um povo, implica conhecer a sua história. As memórias de um povo contam a sua história. Entre pesquisas, estudos, mitos e lendas, muitas são as histórias sobre os ciganos. Muitas são as formas de serem descritos, narrados e lembrados. Tanto pode-se ouvir que são um povo errante, festeiro, de roupas coloridas, que tem a liberdade como lema e forma de expressão, como também que são um bando de desordeiros, ladrões, que buscam burlar as leis e tirar vantagem realizando negócios obscuros e duvidosos.

Fato é, que na memória de cada um de nós, existe um conceito formado sobre este povo “ [...] contudo, e de uma forma geral, o Povo Cigano é bastante mal conhecido e são as imagens feitas e os preconceitos que predominam na visão que dele temos e, por consequência, no imaginário colectivo. Perto da vista mas longe do coração de muitos de nós.” (COSTA, 2001. p.16). O paradoxo deste fato reside principalmente na mistura de sentimentos que caracterizam a relação entre ciganos e não ciganos. Por um lado, sentimentos que incluem a curiosidade, o desejo de chegar perto, de conversar, de saber mais sobre eles. Por outro, o medo, a insegurança, o preconceito, sustentados por esse imaginário coletivo envolto em lendas e muitos mitos acerca do que “dizem sobre os ciganos”.

Muitos “gadjes” perguntam: mas de onde são os ciganos? De onde vieram? Qual a origem deles? Histórias construídas neste ir e vir, neste caminhar pelo mundo, narram as origens desta cultura, desvelam os hábitos e costumes e indicam a

necessidade de conhecer para respeitar. Mas então quem são os ciganos? Como e onde surgiram? Qual a história deste povo?

A história da diáspora dos ciganos pelo mundo, contada por estudiosos da sua cultura (ciganólogos, historiadores, antropólogos e outros) narram as muitas dificuldades em precisar os dados sobre suas origens, devido principalmente à tradição oral deste povo ou “[...] em termos mais adequados, a nação cigana.” (Melo, 2005, p.17). A origem dos ciganos, os motivos que os levaram a tornarem-se nômades, os caminhos inicialmente por eles percorrido e como se espalharam pelo mundo são ainda pouco conhecidos. Sobre esta busca pela precisão das fontes MELO (2005) afirma:

... a nação cigana, é de descendência indiana conforme tem sido demonstrado pelos estudos de linguística comparativa e por um árduo processo de reconstrução a partir de dados esparsos. As fontes que vão reconstituindo o progressivo andejar dos ciganos estão nos relatos de guerra, nas notas fortuitas de viajantes e mesmo nascidas do registro artístico de pintores/ilustradores, nas notícias de autoridades coloniais e nos éditos dos monarcas. Mas o que não falta são lacunas que deixam os estudiosos deste povo sem meios de prescrutar-lhes as razões, por exemplo, do seu êxodo da Índia, bem como do tempo exato em que tal acontecimento se dera. (MELO, 2005, p.17)

Várias versões narram a origem dos ciganos e muitos países são mencionados como o local de surgimento dos mesmos. Entre os ciganos existem muitas discordâncias em relação a esses estudos, já que a maioria é realizada por não ciganos. Miccolis (2007) destaca que diversos países são mencionados como sendo o berço da cultura milenar dos ciganos, mas que em documentos históricos, localizados no século 13 d.c, apenas dois aparecem: Egito e Grécia. Segundo a autora, de lá, eles se espalharam por toda a Europa. A autora acrescenta porém que mais importante do que precisar-lhes um país de origem - fato tão controverso tanto entre os ciganos como entre os pesquisadores - é colocar em discussão um enfoque no qual a origem dos ciganos pese menos do que o preconceito contra eles. Um dos fatores que dificulta aos pesquisadores mapear a origem dos ciganos é o fato deles não terem a escrita como marca significativa na sua cultura. Versando

sobre a origem do seu povo, Batuli (2007) afirma que “[] não podemos lidar com a trajetória do povo cigano da mesma forma com que tratamos do percurso de outros povos, que possuem documentos e registros escritos.” (Batuli, 2007, p.15) Para a autora, pelo fato de os ciganos possuírem uma cultura oral é necessário lidar também com o imaginário que abrange lendas, fábulas, mitos representativos, simbologias, narradas e transmitidas por seus antepassados. Batuli chama a atenção porém para o fato de não se confundir imaginário com invencionismo.

Por serem detentores de uma cultura da qual está ausente a escrita, as histórias do passado são contadas oralmente às gerações futuras. Os ciganos possuem uma língua própria, o Romani, também chamado “ [...] caló, que por ser uma língua ágrafa, fez dos ciganos grandes contadores de história, que a usam para narrar os pequenos e os grandes fatos de suas vidas e de seus antepassados.” (COSTA, 2000, p.21) Buscando preservar a tradição, e ensinar e transmitir o Romani, os ciganos distanciaram-se do interesse pela escrita, fato que muito dificultou aos historiadores obterem dados precisos sobre seu passado e sua história.

Desta forma muitos são os relatos sobre “a história ” dos ciganos. Costa (2000) ressalta:

Por ser um povo cuja matriz cultural não inclui a palavra escrita, é através dos documentos produzidos pelos não- ciganos que os historiadores podem contribuir para a construção da sua história. A primeira lei portuguesa a castigar os ciganos data de 1526 e abriu o caminho a um rol que se prolonga até ao século XX. De resto, é em parte, pelo estudo das legislações dos respectivos países , e em especial, pelas acusações que lhes são feitas, que podemos dispor de alguma informação acerca da forma como parecia levarem a vida: prática do nomadismo, deslocações em grupos de dimensões variáveis, esmolar sem autorização, fingir saberem feitiçarias, falar geringonça (que o mesmo é dizer o caló, dialecto por eles falado na Península Ibérica até nossos dias), vestir trajes de ciganos, as mulheres lerem a sina e sem que se possam assinalar crimes graves, em particular, o homicídio era raro. (COSTA, 2000, p.22)

Também entre as variadas explicações históricas sobre a origem do povo cigano, Pereira (1985) afirma:

A par de estudos comparativos sobre o modo de vida, a capacidade espiritual (superstições de signos ocultos e cabalísticos), trajes, ofícios (ferreiros, músicos e adivinhos), caracteres físicos dos ciganos e de tribos nômades que há no Noroeste da Índia (*laubadies*), o que mais confirmou aos pesquisadores da cultura cigana a origem deste povo como sendo a Índia, foi o estudo sério da língua dos ciganos, o ROMANI (ou ROMÂNES), que é somente oral. Esta oralidade implica em uma das melhores maneiras de os ciganos escaparem, de certo modo, ao controle da História. (PEREIRA, 1985, p.16, grifos da autora).

Ao versar sobre a chegada dos ciganos no Brasil, Pereira inicia seu texto com o título “ E os ciganos são despejados no Brasil – colônia “. O próprio termo utilizado pela autora 'despejar' já nos remete a idéia que há muito tempo acompanha o tradicional andejar dos ciganos: a de que não pertencem a lugar nenhum, são indesejados e portanto um “caso a ser resolvido”. Assim, historicizando o percurso e a origem dos mesmos, até a chegada dos primeiros ciganos ao Brasil, PEREIRA (1985) afirma que a partir dos estudos antropológicos e etnográficos é possível verificar que os ciganos teriam sido degredados de Portugal e enviados para o Brasil. Aqui “despejados,” a história retrata o preconceito e controle sobre os ciganos desde sua chegada, como mostra este trecho do Alvará do dia 20 de setembro de 1760 :

Eu El Rey faço saber aos que este alvará de Ley virem, que sendo-me presente que os siganos que deste reino tem ido degredados para o Estado do Brasil, vivem tanto à disposição de sua vontade, que usando os seus prejudiciais costumes, com total infração das minhas Leyes, causão intolerável incomodo aos moradores cometeendo continuados furtos de cavalos, e escravos, e fazendo-se formidaveis por andarem sempre incorporados e carregados de armas de fogo pelas estradas, onde com declarada violencia praticão mais a seu salvo os seus perniciosíssimos procedimentos; e considerando que assim para socego publico, como para correção de gente tão inútil, e mal educada, se faz preciso obrigarlos pelos termos mais fortes e eficazes a tomar a vida civil... (PEREIRA, 1985, p.24)

Segundo a autora, várias leis e decretos acompanharam a chegada dos ciganos ao Brasil. A vinda dos ciganos está intrinsecamente relacionada à história deles em Portugal. A primeira menção documentada naquele país sobre ciganos é do século XVI (1516), relatada no *Cancioneiro Geral*, de Garcia Rezende e na obra de Gil Vicente.

Desta forma, é notório constatar, a partir dos escritos de estudiosos da cultura cigana, que as proibições e perseguições a eles imposta marcaram sua trajetória e sua história desde o início, e que a chegada a este país não se deu de forma diferente, pois o Tribunal do Santo Ofício e os poderes governamentais de Portugal “ [...] nunca aceitaram os ciganos e uma das soluções encontradas para se verem livres deles era mandá-los para o Brasil ” (PEREIRA , 1985, p. 23)

Aqui chegando os ciganos foram designados para alguns trabalhos como animadores da corte, treinadores de cavalos, [...] há também indícios de que os ciganos participaram das bandeiras que se destinavam ao Brasil Central e estiveram envolvidos em tráfico de escravos no Rio de Janeiro.” (PEREIRA,1985) Para a autora, este fato seria até mesmo irônico, já que na mesma época na Romênia, os próprios ciganos seriam escravos.

Desta forma, mesmo marcados por tentativas de controle e medidas de preconceito e discriminação, os ciganos foram se estabelecendo sem perder as características da sua cultura. O nomadismo, fenômeno muito característico da cultura cigana, ocorria concomitante a essa “adaptação” dos ciganos ao Brasil. Segundo COSTA (2001) vários motivos levavam os ciganos a migrar:

...a expulsão, a reclusão (prisão ou escravatura), o exílio, o degredo, perseguições (ou caçadas como sucedeu na Holanda nos séculos XVII / XVIII), castigos corporais (marcação com ferro, enforcamento, galés, espancamento com baraço e pregão), ou a tentativa de forçar a sua sedentarização; o desejo de viajar, a par de uma determinada organização social e económica, o comércio em particular, pode implicar a busca por mercados diferenciados ou períodos conturbados vividos em certos países eram, e continuam a ser, igualmente geradores da sua rejeição e consequente fuga. (COSTA, 2001, p. 18)

Ao migrarem pelo mundo e passarem por diversos países, os ciganos foram incorporando e agregando ao seu modo de vida muitos dos costumes destes, mas o colorido de suas roupas, a alegria costumeira, a cordialidade, a união, a dança, a música, a festividade, o apego familiar e muitos outros hábitos que neste andejar foram se moldando e consolidando, não fizeram dos ciganos sujeitos “reconhecidos”

e estabelecidos em lugar nenhum. Ao contrário, tais características frequentemente são julgadas pelos não ciganos e pontuadas pelas diferenças que expressam, constituindo as marcas do não pertencimento, pela não semelhança ao total de “pré-requisitos” definidos pela vida social de vários grupos estabelecidos em locais onde frequentemente os ciganos chegam ou saem.

Levados, muitas vezes, a migrar por motivos de intolerância e preconceito ao seu modo de vida, a saga dos ciganos pelo mundo é contada também por eles, por diversos caminhos, sejam estes místicos, religiosos ou familiares, onde frequentemente o preconceito e a discriminação dos não ciganos são os determinantes desta situação.

Desta forma, foi através da história dos ciganos pelo mundo, das causas da sua diáspora, que os aspectos da sua cultura foram se delineando. A partir desses fatos, peculiaridades da cultura podem ser compreendidas, desde as raízes que constituíram os hábitos, as tradições, os costumes deste povo até a atual condição dos mesmos.

3.2 CULTURA E ETNIA

*“Atenção peço, senhores, para esta breve leitura,
somos ciganas do Egito, lemos a sorte futura.”*
(Vida e Morte Severina - João Cabral de Melo Neto)

A origem dos ciganos é uma questão antiga e polêmica, pois variadas vertentes discorrem sobre quem são e de onde vieram. Histórias sobre sua origem não faltam e podem ser encontradas desde os tempos bíblicos até os dias atuais.

Historiadores, antropólogos, ciganólogos e outros, perfazem os indícios históricos em busca do controverso surgimento dos ciganos. Eles próprios também narram sua

história, mas na maioria das vezes, o fazem por outra via. Geralmente contam como surgiram recorrendo a histórias contadas por seus antepassados. Narram-na com múltiplas explicações, pautadas basicamente em elementos estruturais da sua cultura, elementos que simbolizam e sustentam seus valores, crenças e tradições, como os mitos e as lendas. Assim, será pela cultura, que iremos começar a dialogar, a fim de conhecermos um pouco mais sobre o modo de vida dos ciganos.

Em seu livro 'A interpretação das culturas' Clifford Geertz chama a atenção para o fato da dificuldade que a Antropologia encontra ao tentar delimitar o conceito de cultura. Segundo o autor inúmeros aportes teóricos surgem constantemente, ou são revisados na busca por uma delimitação do termo. Alguns, defendem a amplitude do conceito, outros uma delimitação concreta. Para Geertz essa difusão teórica, apoiada em um certo ecletismo pode tornar-se uma auto-frustração. O autor afirma que acredita ser necessário um conceito de cultura, que seja internamente coerente, mesmo se um tanto comprimido, mas não totalmente padronizado e que acima de tudo, tenha um argumento definido a propor. Isso não significa porém que haja somente uma direção a seguir, ao contrário, esclarece que por existirem tantas direções apontadas é crucial que se escolha uma. Sobre o conceito de cultura que defende afirma:

...o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo 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. (GEERTZ, 1989, p.15)

Em concordância com o pensamento de Geertz, consideramos que buscar os significados é o primeiro passo para que se conheça uma cultura. Por que algumas atitudes são tomadas? Por que comportamentos são repetidos, permitidos, proibidos, valorizados? Por que cada um faz o que faz?

Nesse universo de indagações, novas/outras perguntas se abrem. Por que os ciganos mudam de lugar constantemente? De que vivem? Eles possuem alguma religião? Essas e outras perguntas são habitualmente feitas sobre os ciganos. Mas,

na busca por conhecê-las, outras ainda poderiam ser feitas: o que significam as mudanças, os costumes, para os ciganos? Através de quais comportamentos, ações, gestos, atitudes eles expressam esses significados?

Refletir sobre a cultura demanda superar o pensamento etnocêntrico que resultou do encontro entre a civilização ocidental com outros povos. Tomar como base a cultura ocidental e confrontá-la com a cultura de outros povos pode limitar as reflexões sobre ambas, bem como resultar em interpretações perpassadas por preconceito e discriminação.

Estudos desenvolvidos sobre cultura (CANCLINI, 2005) indicam que, desde as primeiras discussões sobre o termo, há uma dificuldade em abordá-lo; assim, defini-lo, caracterizá-lo e conceituá-lo tornou-se uma busca incessante para muitos estudiosos. Diversas áreas e ciências tomam-no como objeto de estudo e é por variadas vias que o fazem. A antropologia é uma ciência caracterizada por grande interesse nesse tema, já que a cultura é um dos focos centrais das discussões antropológicas.

A proliferação de significados atribuídos à palavra cultura geralmente ocasiona muitos comentários acerca de suas concepções e origem. Discorrendo sobre os variados sentidos relacionados à palavra cultura CANCLINI (2005) afirma:

Até há poucas décadas, pretendia-se encontrar um paradigma científico que organizasse o saber sobre a cultura. Mesmo quem reconhecia a coexistência de múltiplos paradigmas aspirava a estabelecer algum que fosse o mais satisfatório ou o de maior capacidade explicativa. Não se deve abandonar esta aspiração, mas o relativismo epistemológico e o pensamento pós-moderno debilitaram, por caminhos distintos, aquela preocupação com a unicidade e a universalidade do conhecimento. A própria pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos, ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas. (CANCLINI, 2005, p. 36)

Versando sobre este fato, o autor faz uma análise de como essa busca por definir e conceituar a palavra cultura provocou um “ zumbido ensurdecedor”. Canclini

destaca que as narrativas que surgem quando se fala em cultura se dão por variados contextos. É comum o uso cotidiano da palavra, se assemelhando ao sentido de educação, conhecimento amplo, refinamento. Por outro lado, frente aos usos cotidianos, vulgares ou idealistas da palavra cultura, está um conjunto de usos científicos, que se caracterizam por separar a cultura de outros componentes. Os confrontos principais a que se submete o termo são baseados nos oposicionismos natureza-cultura e sociedade-cultura. Canclini destaca que ao se considerar a divisão natureza-cultura procurava-se diferenciar a cultura, criada pelo homem, do simplesmente dado, do natural que existia no mundo. Relata que esta maneira de definir cultura (como tudo aquilo que não é natureza), ajudou a distinguir o cultural do biológico ou genético, o que de certa forma, serviu para superar as formas primárias de etnocentrismo. [...] Toda sociedade tem cultura – dizia-se - e portanto, não há razões para que uma discrimine ou desqualifique a outra [...] (CANCLINI,1996, p. 38 e 39)

O outro par de oposição foi delimitado por sociedade-cultura, e segundo o autor há diferentes modos de encarar esta distinção, tanto na antropologia como nas disciplinas afins. A sociedade é concebida como o conjunto de estruturas mais ou menos objetivas que organizam a distribuição dos meios de produção e do poder entre os indivíduos e os grupos sociais, e que determinam as práticas sociais, econômicas e políticas. (CANCLINI,1996, p. 39)

Concluindo destaca uma possível definição operacional, compartilhada por várias disciplinas ou por autores que pertencem a diferentes disciplinas e conceitua cultura como: *o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.* (CANCLINI, 1996, p. 41, grifos do autor)

Devido portanto à imensa gama de vertentes para análise da cultura é oportuno destacar que este estudo é pautado nas contribuições da Antropologia Cultural. González e Domingos (2005) afirmam que este ramo da antropologia propõe-se a estudar a cultura, definida como sendo um [...] conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades

e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade [...] (MELLO apud GONZÁLEZ e DOMINGOS, 2005, p.36)

A Antropologia Social e cultural (ou etnologia) é considerada portanto um ramo da Antropologia. A abrangência deste ramo é considerável, já que diz respeito a tudo que constitui uma sociedade. LAPLANTINE (1996) versando sobre este aspecto considera que essa abrangência se deve ao fato de incluir tudo que caracteriza uma sociedade, ou seja, seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimentos, suas crenças religiosas, sua língua, sua psicologia, suas criações artísticas.

O autor pontua que para se compreender a totalidade de um grupo é fundamental que se conheça as especificidades da sua cultura, já que na sua concepção, são os traços simbólicos, como os gestos, as trocas, os detalhes do comportamento que podem caracterizar e esboçar a sua estrutura. Para tanto, afirma ser necessário, que o pesquisador mantenha distância das percepções elaboradas a partir do seu grupo de convivência para que se permita fazer essa descoberta, ou seja, considera que o que tomamos por natural em nós mesmos é de fato cultural. Em decorrência deste fato, destaca a necessidade do que denomina de “estranhamento” e define-o como:

...a perplexidade provocada pelo encontro das culturas que são para nós as mais distantes, e cujo encontro vai levar a uma modificação do *olhar* que se tinha sobre si mesmo. De fato, presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. (LAPLANTINE, 1996, p. 21, grifo do autor)

Ao estranharmos o habitual, novas experiências podem ocorrer, pois o conhecimento da nossa cultura passa pelo conhecimento das outras. Passamos a nos perceber como uma cultura possível entre muitas outras, e não a única. É assim, através deste olhar, na busca pelos significados que constituem e caracterizam uma cultura, que um pesquisador apoiado por um aporte teórico do tipo etnográfico pode se questionar ao longo do processo: de que forma posso apreender esses significados? De que forma os relato e os interpreto? De onde falo? Como o encontro de culturas

interfere nesse processo?

Para Laplantine a abordagem do pesquisador exige uma verdadeira revolução do olhar “[...] implica um descentramento radical, uma ruptura com a ideia de que existe um centro do mundo...” (LAPLANTINE, 1996, p. 22). O autor considera que é a relação provocada pela alteridade que permite ao pesquisador deixar a sua pequena província e confrontar-se com a multiplicidade das culturas.

Em todas as sociedades existiram homens que observaram homens. O autor constata que disto decorre a necessidade do estramento na relação com o outro e também da importância da distância que torna o pesquisador próximo daquilo que lhe é longínquo; uma distância que permite a descoberta de que “[...] aquilo que era evidente é infinitamente problemático...” (LAPLANTINE, 1996, p. 21). A partir desta constatação, o pesquisador pode começar o processo da alteridade, o processo de conhecer o outro, onde aos poucos, começa então, a se surpreender com aquilo que diz respeito a si próprio e aos outros; começa a praticar o estranhamento necessário ao desenvolvimento de pesquisas em uma cultura diferente.

Desta forma, para Laplantine, cada gesto, cada mímica, postura, reação afetiva, cada comportamento por menor ou mais sutil que seja, deve chamar a atenção do pesquisador, levando-o a ver aquilo que a tendência ao habitual, ao natural, não o deixaria ver.

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de “natural”. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas. (LAPLANTINE, 1996, p. 21, grifos do autor).

Assim, a partir destes pensamentos, verifica-se a importância do descentramento ao se estudar uma cultura diferente, dentro da imensa gama de variedades favorecidas pela diversidade cultural existente.

Tais considerações são extremamente pertinentes ao se estudar uma etnia diferente. Análises e estudos de pesquisadores que almejam conhecer uma cultura distinta da sua, devem partir de um processo inverso ao da homogeneização, para que através do estudo da relação entre culturas diversas sobressaia a compreensão do imenso universo da diferença.

Refletindo sobre a diversidade étnica que o Brasil comporta podemos verificar como isso torna a sua cultura tão característica. A diversidade de credos, de crenças, de hábitos, de costumes é o que o torna um país de múltiplas possibilidades de ser, onde a coexistência pode tanto excluir como acrescentar. Dadas as condições de se conhecer o diferente, inúmeras são as chances de uma relação de respeito, onde as diferenças são valorizadas e constituidoras de novos saberes. Sobre a etnia, Oliveira afirma:

A menos que a confundamos com grupo (étnico), a etnia é um “classificador” que opera no interior do sistema interétnico e ao nível ideológico, como produto de representações coletivas polarizadas por grupos sociais em oposição latente ou manifesta. Esses grupos são étnicos na medida em que se definem ou identificam valendo-se de simbologias culturais, “raciais”, ou religiosas.” (OLIVEIRA, 1976, p. 17 e 18)

Mesmo reconhecendo-se e considerando-se a variedade étnica no Brasil é possível constatar que pertencer a uma minoria étnica muitas vezes é um determinante para que os sujeitos sejam discriminados e excluídos. A diversidade que ocasiona perturbações e estranhamentos desacomoda as práticas comuns e vigentes e, ao reproduzir a exclusão eleita e veiculada por uma sociedade pautada em valores capitalistas, surge como um amparo às condutas ditadas. Ter uma religião, uma crença, uma etnia, uma cor de pele, ou uma opção sexual diferente, pode ser o elo de condução para as rotineiras classificações dos sujeitos. Discorrendo sobre a exclusão, Martins (1997) comenta sobre as apropriações dos conceitos e os direcionamentos dos seus usos:

Coloquei no centro dessa conversa o *problema da exclusão* e os problemas da coisificação conceitual, dos equívocos gerados pela transformação do conceito na palavra sem sentido, que desdiz o que aparentemente quer dizer. Penso que é o que ocorre com a palavra *exclusão*. Ao invés de a

palavra expressar uma prática, rica aliás, ela acaba induzindo a uma prática, pobre aliás. (Martins, 1997, p.11, grifo do autor)

Nesse sentido, muitos conceitos são criados, recriados, formulados e reformulados e muitas questões persistem. Diversos autores analisam a exclusão e são por variadas vias e segmentos que o fazem. Ao estudar esse processo, Norbert Elias discorreu sobre a sociologia das relações de poder e analisou como tais processos produzem sujeitos excluídos, violentados, em suas diferenças. Baseado no eixo de sua temática que dá nome ao seu livro “ OS ESTABELECIDO E OS OUTSIDERS”, questiona:

Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos? (ELIAS, 2000, p.20)

Ao versar sobre seu estudo no povoado de um bairro industrial, de periferia urbana, em Londres o autor pontua:

... a clara divisão, em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo. (ELIAS, 2000, p.19)

Desta maneira, o autor nos aponta que inúmeras formas de segregação podem ser produzidas a partir de variados contextos. Muitos dualismos podem ser tomados como eixos de análise dos designadores da exclusão. Ao abordar a exclusão através dos estabelecidos e dos outsiders, Elias traça uma linha de análise onde os conflitos existentes entre grupos distintos, são os mapeadores dos entrelaces de uma cultura e discute a partir desta, os atravessamentos de uma relação: entre diferentes.

Portanto, os conflitos entre os diferentes, marcadores lendários de formas de exclusão, apregoam ainda muitas práticas e definem também muitos papéis, onde os sujeitos que não se estabelecem, não se constituem (e não se reconhecem ou são reconhecidos como “semelhantes à referência”) são colocados à margem, são rotulados e separados, são deixados de fora, ou seja, podem ser fisicamente incorporados à sociedade, à moda, à escola..., mas são existencialmente renegados, tendo sua condição de inclusão, muitas vezes favorecida, mas frequentemente, não legitimada.

Pertencer a uma cultura, a uma etnia diferente, minoritária, ocasiona muitas vezes esse mecanismo conflitante, gerador de segregação, onde os não reconhecidos como iguais, sejam eles deficientes, estrangeiros, negros, índios, ciganos, quilombolas, são excluídos e marcados como inferiores, como indignos de estabelecimento. A pluralidade de culturas e a conseqüente diversidade de valores, tradições, hábitos e costumes, podem muitas vezes tornar a convivência conflituosa, marcada por atitudes de preconceito, discriminação e exclusão. JONES (1973) afirma que:

O preconceito é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência. A manifestação comportamental de preconceito é a discriminação – as ações destinadas a manter as características de nosso grupo, bem como sua posição privilegiada, à custa dos participantes do grupo de comparação. (JONES apud LEITE,1973, p.3)

Para muitos grupos minoritários, as condições de convivência com uma cultura que prevalece e se auto intitula como referencial de “normalidade” pode gerar uma atitude de passividade, um comportamento reflexivo da discriminação sentida no dia-a-dia. Comumente, o preconceito surge devido principalmente às diferenças existentes, ao característico modo de vida, muitas vezes considerado como estranho, inferior e por isso marginalizado. Atitudes de preconceito geram, portanto, o comportamento da discriminação, onde os grupos não estabelecidos são rotulados pelo não pertencimento, tendo a constituição de suas subjetividades atravessadas por condutas discriminatórias que lhes são cotidianamente dirigidas.

Inúmeras vezes a discriminação reflete um desconhecimento em relação ao outro e conseqüentemente, o comportamento segregador que tal atitude propicia é ocasionado pelo fortalecimento da auto imagem construída e sustentada pelos grupos estabelecidos, que simbolicamente erguem uma barreira de separação entre ambos, na qual “[...] mais do que qualquer outra coisa, talvez essa barreira responda pela rigidez, amiúde extrema, da atitude dos grupos estabelecidos para com os grupos outsiders...” (ELIAS, 2000, p.25)

Assim, pertencer a uma minoria étnica, pode, muitas vezes, condicionar os sujeitos a uma existência flutuante, onde os lugares definidos são constituidores de novos não lugares, onde a especificidade de uma etnia pode ser um fator de exclusão e de discriminação, que alimentada pelo desconhecimento, assusta, incomoda, gera inquietudes nos comportamentos padronizados, conhecidos e vividos como tal.

3.3 A ETNIA CIGANA - PANORAMA DOS CIGANOS NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

O cigano Roupalimpa passando montado numa rosilha, as em álaque vermelho raparigas buena-dicheiras. Loucos, a ponto de quererem juntas a liberdade e a felicidade.

(TUTAMÉIA – Guimarães Rosa)

Os ciganos são lembrados e conhecidos de várias formas, mas duas comumente os caracterizam. Por um lado, o esteriótipo da vida folclórica, marcada por muitas festas, casamentos grandiosos, vida aventureira e fácil. Por outro, por termos pejorativos, por rótulos, preconceitos; estigmas e marcas que os acompanham há tempos. Termos como 'ladrão', 'trapaceiro', 'esperto', entre outros, podem ser encontrados nos dicionários da língua brasileira ou em trechos de poesias da literatura. Alguns autores e poetas porém trazem em seus escritos aspectos que não

denotam julgamentos de valor, mas que esboçam pequenos indícios da cultura, dos costumes, dos valores, do povo cigano, como podemos observar nas obras de poetas como Guimarães Rosa e Cecília Meireles.

Segundo PEREIRA (1985) Guimarães Rosa, foi um dos escritores brasileiros que mais captou a cultura dos ciganos. Vários trechos de seus contos citam os mais diversos aspectos deste povo, e é em sua terra natal que segundo MELO (2005) está desde o início do século XVII um dos mais importantes focos de ciganos no Brasil.

Um documento de 1723, de Vila Rica (atual Ouro Preto), informa que 'pelo descuido que houve em alguma das praças da Marinha vieram para estas Minas várias famílias de ciganos', e manda prender todos eles e remeter para o Rio de Janeiro, de onde então seriam deportados para Angola. Era comum grupos de ciganos Calon, vindos dos grupos sedentários do Rio de Janeiro e bandos provenientes dos sertões da Bahia, rumarem com frequência para os sertões mineiros. (MELO, 2005, p. 54)

Ao analisarmos o andejar e a distribuição dos ciganos pelo Brasil, verificamos que algumas leis e decretos acompanharam seus passos errantes. Segundo PEREIRA (1985) para que se compreenda este fato histórico, basta constatar que os primeiros ciganos que chegaram ao Brasil vieram degredados de Portugal. Sobre os ciganos no Brasil destaca:

Pode -se afirmar que hoje há cerca de 150.000 ciganos espalhados por todo o Brasil, nômades, ou semi-sedentários. Isto sem nos referirmos aos que negam a sua ciganidade, o que triplicaria este número. No entanto, as maiores concentrações de ciganos de que se tem notícia estão no Pará, na Bahia, em toda região Nordeste, em Goiás, em São Paulo (Campinas), Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. (PEREIRA, 1985, p. 31)

A partir de leituras sobre os escritos e relatos da história e modo de vida dos ciganos, é possível constatar que a presença deles em terras brasileiras foi sempre

permeada por um sentimento de não pertencimento, de não desejo, muitas vezes implícito, e outras totalmente explícito como consta no trecho do Alvará citado por Pereira, no capítulo de seu Livro Povo Cigano, intitulado “E os ciganos são despejados no Brasil-colônia”:

'Porém, em podendo, haveremos de deitar fora essa má casta', segundo dizes de um alvará da época. Assim, disseram, assim fizeram. E o primeiro cigano que chegou ao Brasil foi João Torres, em 1574, na condição de degredado. De 1574, há uma resolução de D. Sebastião, pela qual se comuta a pena de cinco anos de galés, a que foi condenado o cigano João Torres, em cinco anos de degredo para o Brasil, podendo ele ir acompanhado de sua mulher e seus filhos. A João Torres seguiram-lhe outros, muitos mais e a todos acompanhava o estigma da perseguição de que foram alvo em toda a Europa, inclusive Portugal. No Brasil sucederam-se alvarás, leis, decretos que tinham por objetivo controlar o cigano: regulamentação da profissão, da moradia, proibição do uso de seus trajes específicos e do uso do romani – a velha proibição de ser cigano. (PEREIRA, 1985, p. 23)

Sendo desejados ou não, fato é que devido ao nomadismo cigano, a variedade e diversidade de seus hábitos e costumes se modelaram e consolidaram. Ao viajarem por diferentes lugares foram incorporando práticas ao seu modo de vida. COSTA, ao versar sobre essas levadas migratórias relata que a convivência mantida com as populações nos países onde chegaram resultou em grande diversidade, cultural e linguística., “[...] além disso, as suas migrações, tal como as fixações, deram origem a uma multiplicidade de subgrupos diferenciados entre si.” (COSTA, 2001, p. 20)

A autora aponta alguns fatores que colaboraram para esta distinção. Entre estes destaca uma origem social comum, afinidade na origem geográfica, num critério profissional ou em algum traço comum importante. Porém, destaca que mais relevante do que conhecer as razões pelas quais esta divisão em subgrupos foi ocorrendo é compreender a designação atual dos grupos. Segundo conta, nos últimos anos as divisões foram ocorrendo principalmente a partir das diferenças no nível de vida econômica.

As subdivisões do povo cigano, seja por denominação, por espaço geográfico, ou por qualquer outra característica parece ser um consenso entre os pesquisadores da

etnia. Segundo Melo (2005), os ciganos reconhecem divisões tribais entre eles a partir do sentido de territorialidade, acentuado por diferenças dialetais e culturais.

Alguns ciganólogos traçaram 3 grupos tribais principais: (1) os *Kalderas* (ferreiros que vieram dos Balcãs e, e, 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 distinguidos pela especialização ocupacional ou origem territorial, ou por ambos. (MELO, 2005, p. 19, grifos do autor)

Ao investigar as divisões e subdivisões do povo cigano Melo está interessado em compreender mais sobre seu objeto de estudo: o romani, a língua por eles falada. Ao versar sobre o romani e os dialetos decorrentes dele, o autor concorda com o pensamento de COHEN (2003) ao afirmar que as línguas faladas pelos grupos ciganos são o resultado do encontro de uma língua indiana com uma infinidade de línguas europeias.

Este fato, a subdivisão entre os grupos, pareceu-me claro ao entrar em contato no início desta pesquisa com distintos grupos de ciganos no Estado no Espírito Santo. Alguns ciganos se auto-intitulam “Caló”, outros “Rom”. Alguns afirmam que são “ciganos de estrada” que não são ricos como os ciganos “Kalderash, os ciganos tacheiros”. Outros afirmam que são ciganos “baianos” e que por isso não compreendem a língua que os ciganos “mineiros” ou “cariocas” falam. “[] Ah, aqueles são diferentes de nós, eis fala nostra língua, são ciganos nortista, num são que nem nós não.” (SALVADOR³, 85 anos, cigano de um grupo capixaba seminômade).

A partir de conversas e observações pude constatar que os clãs apresentam algumas distinções em relação a alguns aspectos da tradição como moradia e trabalho.

³ Nome fictício: os nomes citados no texto são fictícios, com exceção de Batuli que nos autorizou o uso.

No Estado do Espírito Santo existem ciganos fixos, que moram em residências estabelecidas e ciganos semi-nômades, que se mudam esporadicamente porém nos limites do município onde estão, raramente mudando-se para outro município, e quando isto ocorre geralmente é por motivo de casamento ou mudança de grande número de parentes próximos. Os ciganos fixos designam-se “ciganos nortistas” e os ciganos semi-nômades designam-se “ciganos mineiros”. Em relação ao sobrenome, ambos designam-se Caló.

Durante conversas com alguns grupos, ficavam claras as divisões simbólicas que marcam esta relação. Quando indaguei a uma cigana do grupo fixo se realizava a leitura de mãos nas ruas, ela respondeu: “ah, isso é mais coisa de cigano estradeiro, o nosso pessoal não tem mais esse costume não.” (INDIRA, cigana de grupo fixo). Em outras ocasiões eu conversava com um grupo de ciganos semi-nômades sobre o desejo que eles afirmavam ter de morarem em casas e não mais em barracas. Dizia a eles que um outro grupo de ciganos, também semi-nômades, afirmava que desejava ter um terreno em alguns municípios do estado, onde pudesse chegar e acampar, sem intrigas da comunidade, com autorização da prefeitura, porém afirmavam que não queriam morar em casas, queriam ter apenas o local, mas permanecer com as barracas. Responderam-me que isso era por se tratarem de “ciganos cariocas, ou sulistas, que pensam diferente, que são ciganos também, mas de outro povo.”

Para melhor elucidar as divisões dos grupos ciganos vamos recorrer aos dados que PEREIRA (1985) nos apresenta. Segundo a autora, na Europa, a divisão pela língua pode ocorrer pela própria diferença na língua (dialetos), pelos ofícios exercidos ou ainda pela região de origem. Assim, afirma que existem três grupos ciganos: os Rom, os Sinti e os Kalé (Calon). O Rom se subdivide em Kalderasha, Lovara e Tchurara e falam o romani. Os Sinti se subdividem em Sinté Franceses e Sinté Alemães, falam o sintó e os Kalé se subdividem em Catalães e Andaluzes e falam o Kaló.

No Brasil muitas divisões podem ser encontradas advindas de escritos de pesquisadores da cultura cigana e também relatadas pelos próprios ciganos. A

tabela abaixo, apresenta uma destas divisões. As informações são pautadas nos escritos de Ático Vilas-Boas da Mota – estudioso da etnia cigana.

<p>1) ROM - Ciganos extra-ibéricos</p>	<p>Kalderas (calderash): No Brasil, o subgrupo mais prestigiado. São caldeireiros e alguns ascenderam econômica, intelectual e profissionalmente.</p> <p>Khorakhane (horarané). Originários da Grécia e da Turquia.</p> <p>Macwaia (matchuáia). No Brasil, entre os Rom, os que mais negam a sua ciganidade.</p> <p>Rudari. Provenientes principalmente da Romênia.</p> <p>Lovara. No Brasil, estão em franco recesso cultural e se dizem emigrantes italianos.</p>
<p>2) KALÓ</p>	<p>Ciganos Ibéricos: No Rio de Janeiro, identificam-se como emigrantes portugueses e, mais raramente, espanhóis e são comerciantes, oficiais de cartório, motoristas de táxi, entre outros.</p>

FONTE: (in Povo Cigano, Cristina da Costa Pereira, 1985)

Ao expor a tabela e versar sobre a divisão dos grupos ciganos, a autora destaca que é importante ressaltar a importância que tal fato adquire na relação ciganos-ciganos, pois ainda que exista um conjunto de normas estabelecidas para o povo cigano, no que se refere a direitos e deveres dos indivíduos no grupo ao qual pertencem, há também diferenças entre eles, seja de língua, atividades econômicas, conceitos de valores.

Assim, durante a fase inicial deste estudo, no contato com os vários grupos do Estado do Espírito Santo, fui percebendo essas diferenças. Pontuo como principais: a situação econômica (os ciganos fixos possuíam condição econômica mais alta), o dialeto oriundo do romani (em alguns grupos tanto os mais velhos quanto os mais jovens sabiam o dialeto, em outros apenas os ciganos mais velhos o conheciam), os posicionamentos em relação aos costumes (alguns prometiam seus filhos desde o nascimento, outros favoreciam o casamento entre ciganos e não-ciganos). Considero a necessidade de mais estudos direcionados a este aspecto para que a cultura cigana se torne mais conhecida. Devido aos objetivos deste trabalho não adentraremos nestes aspectos como desejaríamos, mas não descartamos a possibilidade de fazê-lo em outro momento, ou ainda, que outros o façam.

Assim, será nesse contexto que abordaremos os processos educativos das crianças ciganas.

3.4 ENCONTRO INTER-ÉTNICO NA ESCOLA

*“As coisa tem vida própria – apregoava o cigano
com sotaque áspero – tudo é questão de despertar
a sua alma.”*

(Cem Anos de Solidão - Gabriel Garcia Márques)

O debate sobre a exclusão não é recente e de acordo com as especificidades de cada momento histórico, variadas abordagens são tomadas como eixos de análise. Diante do cenário atual, alguns dos discursos que outrora conduziram os olhares dos educadores, em muitos aspectos não sustentam mais as possibilidades de reflexão sobre as práticas educacionais inclusivas. Objetivando refletir sobre tais práticas e considerando a necessidade de discussão sobre as variadas demandas atuais, por ora versaremos um pouco sobre a diversidade cultural na escola, a partir do estudo da etnia cigana e seus processos educativos.

Tradicionalmente transpassada por olhares de seletividade, a escola construiu muitas de suas práticas a partir de critérios de separação baseados em oposicionismos como certo/errado, branco/negro, rico/pobre, hiperativo/lento, entre outros. É possível identificar vários adjetivos permeados por uma visão segregadora, desde os aptos ou adequados para um lado aos inaptos ou desviantes para o outro. Rotular e classificar os sujeitos em uma ou outra categoria ainda se constitui em prática rotineira em muitas escolas e assim os lugares de pertencimento vão surgindo e se consolidando; não pertencer ao lado da maioria almejadamente igual, pode implicar pertencer ao lado dos excluídos; excluídos das relações, das possibilidades, dos saberes e fazeres, das trocas, das potencialidades, do direito de ser diferente.

O processo de educação em nosso país é historicamente transpassado por modalidades e práticas segregadoras e estigmatizadoras. Analisar o processo educativo de culturas diferentes no cenário educativo brasileiro implica reconhecer os muitos atravessadores deste enredo. Tomada e entrelaçada a uma gama de acontecimentos e contextos, a educação brasileira mescla, ao longo do trajeto da sua história, os diversos aspectos que caracterizaram e consolidaram suas práticas e atuações.

Historicamente constituída como uma instituição normativa, a escola modela práticas e condutas de “adequação” dos sujeitos a um padrão proposto, onde quem destoa, quem não o segue, frequentemente é colocado à margem do processo educativo, estigmatizado pela diferença que o caracteriza, pela diferença que define a diversidade e as peculiaridades de cada um. A não-aceitação da diferença, por sua vez, pode ocasionar variadas formas de exclusão, e sujeitos que vivenciam o não-pertencimento em muitos espaços sociais, são, diversas vezes, excluídos também nos espaços escolares que muitas vezes repetem os rótulos e as normas valorizadas socialmente, reproduzindo e ratificando assim as marcas da exclusão.

Recentemente, os “olhares excludores” no espaço escolar têm sido, reiteradamente, colocados em discussão, pois as práticas que acontecem na escola muitas vezes são desvinculadas das mudanças que ocorrem no meio econômico e social dos

alunos. O que desemboca na escola não deixa de ser o cotidiano dos sujeitos imersos em um cenário histórico e político mais amplo, constituído e modificado a cada momento. Assim, constituída e atravessada por essa dinâmica, a escola recebe os diversos sujeitos oriundos deste cenário com suas histórias, percursos, trajetórias de vida e identidades. Diante deste contexto eleger critérios homogêneos e conservadores como guias pode, muitas vezes, gerar condutas de preconceito e exclusão.

Ao analisar o desafio das diferenças nas escolas, Mantoan (2008) versa sobre a destrutibilidade das práticas educacionais que desejam assegurar a homogeneidade das turmas escolares, já que considera que o encontro de diferentes favorecem novas estratégias que possam provocar e desestabilizar as identidades fixadas, imóveis, que, naturalizadas, podem dar estabilidade ao mundo social, mas evitam o confronto do sujeito cartesiano com a transgressão da produção de identidades na diferença. A autora afirma:

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. (MANTOAN, 2008 p. 23)

Desta forma, questiona-se: quais valores a escola prioriza na escolarização de seus sujeitos? Como as concepções e as práticas educativas, podem segregar e excluir? Porque muitos sujeitos necessitam de “práticas inclusivas” e “políticas especiais” para terem o direito a um estudo promovedor de respeito à diferença? Respeito à diferença já não se deve constituir, por si só, em uma prática escolar? Nesse sentido, o que sustenta a exclusão? Quais são as referências que constroem as classificações, que selecionam e definem os adequados ou não? Isto reflete na escolarização das crianças ciganas? De que forma?

Em busca de compreender tais processos, iniciaremos refletindo sobre a própria educação, para que possamos compreender o contexto em que a criança cigana é inserida ao iniciar seus estudos.

Brandão (1981), analisando o surgimento da escola, inicia sua reflexão chamando a atenção para o nascimento da categoria do *saber* e do *ensinar a saber*. Para ele, o saber surge como uma categoria social, a partir da própria evolução da sociedade. As sociedades primitivas começaram a produzir os bens, e a partir de então, surgem as relações de poder e as hierarquias sociais.

Exemplificando seu pensamento, o autor inicia seu discurso sobre a educação a partir da 'Carta aos índios'. Logo após um momento de solenidade, onde Estados Unidos, Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os Índios das Seis Nações, os governantes enviaram cartas aos índios convidando-os a encaminharem seus jovens à escola dos brancos. Os índios porém recusaram o convite e cordialmente responderam a carta explicando aos governantes o motivo da recusa. Escreveram que acreditavam em suas boas intenções e que sem querer ofendê-los precisavam informar que a idéia de educação dos brancos não era a mesma que a deles. Disseram que alguns de seus guerreiros haviam sido enviados às escolas do Norte e que haviam aprendido toda a ciência dos brancos. Porém quando voltaram à tribo eram maus corredores, maus caçadores, incapazes de suportar a vida na floresta, o frio e a fome, eram ignorantes. Como forma de demonstrar a gratidão pelo convite, os índios retribuíram dizendo aos nobres que enviassem seus filhos à tribo para que eles os ensinassem tudo que sabiam.

Para Brandão, esta carta antiga é muito atual pois o ponto central que aborda (não há uma forma única nem um único modelo de educação) está incluído em tudo o que se discute hoje sobre educação... “[] a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” (BRANDÃO, 1981, p.9)

O que autor segue afirmando é que em mundos diversos a educação acontece de forma diferente e que pode ocorrer nos mais variados modos de vida, sendo criada e recriada como tantas outras invenções de acordo com cada cultura. A forma de ensino segue as necessidades e características do grupo e pode acontecer de várias formas. Os bichos aprendem de dentro para fora, a partir de seus instintos, e de fora para dentro no convívio com outros de sua espécie, que ensinam instintivamente. Os humanos aprendem e ensinam a partir das trocas, dos símbolos, das intenções, dos

padrões de cultura, das relações de poder. Pode-se aprender com o mais velho na tribo que verbalmente narra seus conhecimentos, pode-se aprender com o professor na escola, enfim, cada cultura tem seu modo de ensinar e aprender.

Quando um povo começa, porém, a se organizar de maneira complexa, quando sua cultura alcança um estágio mais complexo, como o surgimento da divisão social do trabalho e, conseqüentemente, do poder, as formas e os processos de transmissão do saber começam a se tornar um problema.

A partir deste fato, usos políticos começam a permear a distribuição do saber (antes comum a toda a tribo) e esta distribuição desigual, pode muitas vezes se tornar um marcador da diferença.

Desta maneira, segundo o autor, se inicia o momento em que a educação vira ensino e surge a pedagogia. A partir desta constatação, Brandão reflete sobre o desenvolvimento deste processo, ou seja, o que se segue a este fato é a forma pela qual a educação vai se caracterizando em suas finalidades. A educação vira o ensino e a invenção da pedagogia reduz a aldeia à escola. *Todos* são transformados em *educador* e a educação direcionada aos alunos passa a desconsiderar as vocações e aptidões de cada um. Fazendo uma analogia entre a educação realizada na aldeia e o surgimento da pedagogia, Brandão versa sobre o que isto implica e afirma:

Significa que, para além das fronteiras do saber comum de todas as pessoas do grupo e transmitido entre todas as pessoas do grupo, para além do saber dividido dentro do grupo entre categorias naturais de pessoas (homens e mulheres, crianças, jovens e adultos e velhos) e transferido de uns aos outros segundo suas linhas de sexo ou de idade, por exemplo, emergem tipos e graus de saber que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos (o rei, o sacerdote, o guerreiro, o professor, o lavrador), de acordo com a sua posição social no sistema político de relações de grupo. Onde todos aprendem para serem “gente”, “adulto”, “um dos nossos”, e, meio a meio, alguns aprendem para serem “homem” e outros “mulher”, outros ainda começam a aprender para serem “chefes”, “feiticeiro”, “artista”, “professor”, “escravo”. (BRANDÃO, 1981, p.28)

A reflexão que o pensamento de Brandão nos traz mostra-se oportuna para que possamos questionar os processos educativos dos alunos ciganos. Discorrendo sobre o pensamento citado acima, o autor vai pontuando os momentos de aprendizagem na tribo, as formas como se dão e compara-os às práticas pedagógicas realizadas na escola. Consideramos pertinente esta possibilidade de análise e compreensão do desenvolvimento da educação para que possamos investigar os processos educativos dos alunos ciganos, pois muitos deles têm sido educados pelos mais velhos, de forma cultural no convívio com os membros do seu grupo, aprendendo a partir da experiência e vivência dos atos rotineiros e cotidianos desencadeados e simbolizados pelos seus atos, gestos, comportamentos e atitudes.

Muitos dos valores ciganos vão de encontro aos valores dos gadjes. Muitos deles são analfabetos, nunca foram à escola (entre eles o grupo que por ora estamos estudando) e seus filhos, apenas muito recentemente, o fazem. Os netos que hoje estão na faixa dos 4-15 anos estão indo à escola e, portanto, vivenciando pela primeira vez esta transição de aprendizado *seu-grupo* de pertencimento / aprendizado escola. Para muitos ciganos, mais idosos e até entre os mais jovens, a educação “dos gadjes” não tem nenhuma valia já que vivem de forma muito diferente.

Sousa (2001), analisando essa relação em crianças ciganas portuguesas, observa que a ideologia dominante distingue-se imensamente da ideologia dos ciganos. Segundo o autor, o estilo de vida, a organização temporal e espacial difere muito das concepções deste povo. A escola, ensina a partir das concepções do mundo gadjes e para eles este ensino faz pouco ou nenhum sentido, já que “[] para a etnia cigana a escolarização das suas crianças em contextos escolarizados não assume a menor importância, como se pode constatar pelas estatísticas que se referem à frequência escolar desta etnia. E porquê?” (SOUSA, 2001, p.37)

O autor realiza seus estudos em Portugal, onde pode-se encontrar bairros inteiros compostos de ciganos. A escolarização dos alunos ciganos é abordada por Sousa e outros autores portugueses no livro 'QUE SORTE, CIGANOS NA NOSSA ESCOLA'.

A indagação que Sousa traz ao final da constatação de que a escola não tem importância para os ciganos, está em consonância com as perguntas que fazemos ao estudar os processos educativos dos ciganos brasileiros. O que a educação significa para eles? Quais sentidos tem? Como acontece a transição do aprendizado comum a todos no grupo para o aprendizado realizado na escola?

Ao refletirmos sobre as práticas educativas escolares atuais inerentes ao contexto no qual a criança cigana é incluída ao “sair do acampamento para estudar” é necessário nos reportarmos à trajetória da educação citada por Brandão. Quando o autor versa sobre o surgimento e o desenvolvimento das práticas de ensino, impulsiona-nos a questionar sobre o que mudou nos dias atuais. Como e para que os alunos são educados? Que contexto educativo é esse que a criança cigana encontra ao entrar na escola? Quais usos sociais e políticos permeiam as práticas educativas?

Refletir sobre tal questão é muito importante para que possamos conhecer os processos educativos dos alunos ciganos, tanto no acampamento quanto na escola, pois devido principalmente à desconfiança aos objetivos da escola muitos pais ciganos não matricularam seus filhos. Sousa (2001) afirma:

Os pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função, educativa que pode ser destrutiva da sua cultura. A cultura cigana é agraça, por isso, o saber é transmitido oralmente no contexto familiar, ao contrário da instituição escolar, em que o saber assenta fundamentalmente na transmissão escrita. Esta é uma das razões por que a criança cigana é muitas vezes considerada inadaptada e oferece resistências, no contexto de escolarização, à aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família. (SOUSA, 2001, p. 40)

Segundo o autor a escolarização das crianças ciganas caracteriza-se como extremamente conflituosa nas escolas portuguesas. Este fato ocorre porque as especificidades da cultura cigana são desconsideradas pela escola. Os conflitos podem surgir em qualquer grupo, mas as características étnicas dos ciganos ocasionam muitos deles, já que as rotinas escolares não são conhecidas pelas crianças ciganas “[] que são socializadas em contextos de liberdade, de

espontaneidade, 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)

Ao discorrer sobre seu pensamento o autor deixa claro que não considera o conflito um elemento pernicioso, mas sim natural nas relações interpessoais, e que portanto deve ser integrado como dispositivo propiciador de compreensão da diversidade, o qual permite que se conheça no outro tanto a alteridade como a semelhança. Os motivos que fazem com que as crianças experimentem muitos conflitos nas escolas portuguesas, segundo o autor são ocasionados pelo desconhecimento a cultura cigana.

Segundo Sousa, os grupos ciganos vivenciam alguns conflitos e habitualmente os resolvem de três formas características: abandonam o território do outro, negociam ou confrontam. A primeira alternativa, abandonar o *território pertencente ao outro*, é utilizada em resposta a momentos difíceis de ajustes de contas, quando se encontram em situação de inferioridade de condições. A segunda alternativa, negociar, surge antes de se chegar ao confronto propriamente dito e tem como finalidade assegurar a solidariedade e coesão das diferentes famílias ciganas. A terceira alternativa comum de acontecer em casos de conflitos é o confronto, que pode se tornar violento em decorrência de causas em favor próprio, o que significa que se exercerá a justiça pelas próprias mãos. Esta opção, segundo Sousa, é a mais perigosa pois a rede de solidariedade pode alagar-se a outras famílias, o que implica uma escalada crescente do conflito. Em oposição à forma dos ciganos de resolverem seus conflitos, a cultura não cigana “[] organiza a gestão da sua conflitualidade através da arbitragem de um terceiro, que poderá ser uma instituição pública ou não, a quem é delegado o exercício da justiça.” (SOUSA. 2001, p. 39)

O que o autor pretende ao enunciar essas questões é propiciar a reflexão sobre o que o desconhecimento ocasiona. Ao ignorar essas características da etnia cigana, os professores portugueses rotulam os alunos ciganos como sendo violentos, agressivos e destemidos. A linguagem e expressão comunicacional dos ciganos não é percebida e considerada na relação entre ambos. Os ciganos não concebem a

idéia de que para uma determinada situação, classificada como indisciplina, existe uma penalização pré-determinada correspondente. E este desconhecimento, de ambas as partes pode ser o gerador de uma relação conflituosa, permeada por sucessivos *mal-entendidos*. Ao refletirmos sobre as peculiaridades da cultura cigana apontadas pela autora, questionamos o reflexo desta questão na escola, retornando ao que nos diz Mantoan.

Analisando os desafios da diferença na escola, Mantoan (2008) nos coloca a pensar sobre as implicações deste processo, onde culturas diferentes se encontram, ambas se desconhecem, ou sabem apenas superficialmente uma sobre a outra e convivem em um espaço, neste caso a escola, composta maioritariamente por não-ciganos. Os ciganos são advindos de uma minoria étnica, diferente, com comportamentos e atitudes igualmente diferentes e são “incluídos” na escola.

Mantoan sinaliza que um dos grandes desafios da inclusão é a resistência que as organizações sociais apresentam às mudanças e inovações. As rotinas, a burocracia instaladas engessam as práticas educativas, deixando-as arraigadas e presas ao fazer tradicional. Desta forma, como resultado tem-se um espaço que fragmenta, distancia, categoriza, hierarquiza, discrimina, ocasionando muitas vezes o preconceito contra sujeitos diferentes, que tem “[] reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer.” (MANTOAN, 2008, p. 28)

Assim é a partir deste contexto que buscaremos conhecer os processo educativos dos alunos ciganos, imbricados nesta relação entre culturas diferentes que coexistem em nosso país.

4 CIGANOS: O QUE NOS CONTAM OS ESTUDOS?

Durante a realização deste estudo, no movimento de conhecer a cultura cigana vários caminhos se entrecruzaram. Entre as histórias contadas pelos ciganos visitados ou extraídas dos livros e textos, os filmes assistidos, poesias e músicas escutadas, indagamo-nos qual seria o olhar da academia sobre a cultura cigana.

No senso comum, muito se diz sobre os ciganos. Rótulos, adjetivos e *conceitos pronto* não lhes faltam. Ao discorrerem sobre a etnia é comum aos não-ciganos primarem sobre o “dizem que”, “todo mundo fala” ou “todo mundo sabe como são os ciganos”. Consequentemente os estigmas se reproduzem, perpetuam-se aparados em novos moldes classificatórios.

Desta forma, ao iniciarmos este estudo pretendíamos conhecer os ciganos para além destes “moldes”, reportando-nos às concepções de Geertz de que para conhecermos uma cultura precisamos interpretá-la, conhecer seus significados, as teias que a envolvem. Para tanto, nos perguntamos de que modo os estudos científicos tratavam essa questão? Quais abordagens eram utilizadas? Na busca por tais estudos, deparamo-nos com um seletivo material. No cenário brasileiro poucos estudos foram encontrados. A literatura europeia porém, surgiu-nos com um número maior de pesquisas científicas acerca da etnia cigana. Diante do material encontrado, surgiu-nos outro questionamento: como tais estudos consideram os ciganos? A educação é um tema presente nos mesmos? O que tais estudos privilegiam ao versarem sobre os ciganos? Assim, na busca por aprimorar nosso estudo, revisaremos o que alguns autores abordam em suas pesquisas.

Borges (1995) em seu estudo intitulado: “Entre a Exuberância e o mistério: um olhar videográfico sobre a mulher cigana” aborda a cultura “captada” através de recursos multimeios, como a fotografia e o vídeo. A autora utiliza o conceito de procedimento exploratório no uso da imagem também chamado “filme de exploração” que segundo ela substitui os métodos convencionais de pesquisas investigativas em

Ciências Sociais, predominantemente pautados pela observação e pela escrita.

Para realizar sua pesquisa a autora se apoiou nos trabalhos desenvolvidos por Claudine de France, da Universidade de Paris X- Nanterre, que ao utilizar o conceito de filme exploratório define-o como “ [...] a instauração do registro fílmico como pressuposto à pesquisa de campo e na substituição da observação imediata pela observação diferida (através da “leitura” repetida das imagens registradas)”. (BORGES, 1995, p.21)

O objetivo da pesquisa, segundo Borges (1995, p.8), era “ [...] saber se seria possível ir além desse estado de coisas usando uma câmera de vídeo em um determinado contexto de pesquisa e quais as maneiras de fazê-lo”, ou seja a autora pretendia entrar no mundo do outro, cercado de diferentes códigos de valores, comportamentos, atitudes e conhecê-los através da lente de uma câmera.

Ao versar sobre seu estudo, a autora salienta que distintamente do que acontece na maioria das pesquisas que utiliza os recursos audiovisuais, ela usou as imagens não como mero registro visual ou ilustrativo mas sim como instrumento de indagação e também de respostas sobre a cultura dos ciganos.

Autores como Flaherty, Boas, Mead, Bateson foram usados como referência pela pesquisadora ao abordar o uso de imagens animadas como o cinema e o vídeo em Ciências Sociais. Como referência metodológica, Borges baseou-se nos estudos de Claudine de France. Nas considerações finais do seu trabalho a autora destaca a importância de ter utilizado o vídeo e a fotografia no processo de trabalho, primeiramente como fator de aproximação com os ciganos de Campinas, grupo inicialmente definido por ela como “arredio”, e posteriormente, como ferramenta de análise para leitura do material explorado, onde os próprios sujeitos da pesquisa, os ciganos, narraram e teceram seus comentários sobre as imagens gravadas em momentos cotidianos ou em rituais específicos, como a preparação e a festa do casamento.

Mais adiante, Borges fala sobre a constatação da importância que a “ imagem” tem para os ciganos, assim como a magia e o mistério pela continuidade da cultura como meio de sobrevivência. E conclui: “ [...] Sabemos que valores, costumes e rituais ciganos não permanecerão sempre os mesmos, e até seu significado poderá mudar, na medida em que os ciganos cada vez mais se sedentarizam e se adaptam a alguns dos costumes da sociedade periférica.” (BORGES,1995, p.111)

Finalizando seu texto a autora afirma que, apesar das contribuições do trabalho ao estudo da etnia cigana, o principal resultado é a documentação que fica como registro através das imagens obtidas e aponta que o “ [...] filme pode se constituir mais e mais como uma fonte confiável de dados antropológicos.” (BORGES,1995, p.112)

Concluindo, Borges ressalta a escassez de pesquisas sérias sobre os ciganos, apontando que há uma carência de estudo sobre eles, e que, enquanto isso “[...] eles continuam a mudar e a permanecer como cultura.”

Os estudos sobre os ciganos engendram-se a partir de variados caminhos. Melo (2005), desenvolveu sua pesquisa sobre “Os ciganos Calon de Mambaí: a sobrevivência de sua língua”, descrevendo as características e hábitos desse grupo através da língua por eles falada, o Calon.

Melo inicia seu estudo apoiado nos conceitos defendidos pela Ecolinguística, que segundo ele é uma jovem disciplina que se dedica ao estudo das relações entre língua e meio ambiente, que toma como fundamento epistemológico os princípios da ecologia biológica, pelos quais a diversidade é tida como forma de valorização da riqueza que coexiste no ecossistema.

Assim, a língua dos ciganos é utilizada por ele como ponto de partida para sua pesquisa, pois os estudos sobre os ciganos tratam mais de aspectos culturais de suas vidas, geralmente abordam pouco a questão linguística.

Tendo como ciência de formação a linguística, Melo pauta sua abordagem a partir de estudos nesta área, e ressalta em que grau o dialeto dos Calon do norte-nordeste de Goiás se deteriorou, investigando no plano teórico, o caráter de língua obsolenta, e, em virtude disto, o processo de morte em que se encontra.

O autor utiliza a etnografia como abordagem metodológica e relata como a coleta de dados foi realizada em campo. Como referencial teórico cita Bourdieu, Appel e Muysken, Cohen, Malinowski e André, e afirma que a escolha dos modelos adotados foi feita em consideração ao tipo de fenômeno linguístico e das características socioculturais da comunidade pesquisada.

Como conclusão do seu trabalho, Melo faz um alerta aos linguistas brasileiros sobre a necessidade de se envidarem esforços na realização de novas pesquisas e preservação dos dialetos ciganos.

O estudo do autor, ao analisar a deterioração da língua da comunidade cigana de Mambaí, levou em consideração tanto os fatores linguísticos quanto outros fatores envolvidos, como as determinantes subjetivas, sociais e ambientais. Assim, chama a atenção para a importância de se conservar o Calon, uma vez que boa parte dos antigos costumes já se perderam; costumes estes, transmitidos pelos mais velhos aos mais novos, através da língua.

Melo (2005) termina seu estudo com uma indagação:

Sabendo-se que a atitude dos falantes é critério preponderante no que diz respeito à manutenção de língua, ao mesmo tempo que não se nega que interações há entre seres vivos em que ambos se beneficiam vivendo em conjunto, o que de fato leva um povo a abrir mão do principal instrumento de sua cultura? Ausência da realidade cultural em que a língua encontrava sua expressão? Adaptação em prol da sobrevivência do grupo? Prestígio da língua da sociedade envolvente? (MELO, 2005, p.49)

Após proceder às análises linguísticas das amostras estabelecidas, o autor apresenta, além dos resultados fonéticos- fonológicos do grupo Calon de Mambaí,

um apêndice com uma lista de 406 palavras e 46 frases em Calon com as respectivas traduções no português.

Finalizando, Melo ressalta que “[...] é preciso que se recorde que os ciganos sempre foram considerados um povo livre, filhos do vento, cujas convicções nunca foram abaladas pela tirania de governantes, nem pela desconsideração dos gadjes.” (MELO, 2005, p. 150)

Em alguns locais da Europa, as experiências com crianças ciganas na escola, tem se concretizado numa realidade bastante comum. Em países como Portugal e Espanha, devido à existência de bairros com uma grande população da etnia cigana, o processo de escolarização deles tem se consolidado em uma prática efetiva e variados estudos relatam essa experiência. No Brasil, diferentemente, há ainda poucas pesquisas voltadas prioritariamente à cultura da etnia cigana, e os que o fazem, pouco adentram na sua escolarização. Desta forma, pesquisas realizadas por estudiosos brasileiros são mencionadas neste estudo, porém ao revisar a literatura específica sobre a educação dos ciganos, fez-se necessário recorrer a obras estrangeiras, o que obviamente, acrescentou e propiciou parâmetros outros na problematização e reflexão sobre a situação escolar dos ciganos brasileiros.

Alguns autores, através de suas práticas pedagógicas cotidianas a partir da convivência com crianças desta etnia na escola, relatam suas descobertas e versam paralelamente sobre a cultura cigana.

Fernandes (2001) apresenta em seu trabalho intitulado: O Calói – um estudo de caso, o relato da experiência de escolarização de um menino cigano de 12 anos em Lisboa, Portugal. Segundo a autora o estudo se enquadra numa perspectiva mais ampla, realizada no âmbito da Licenciatura em Política Social, a partir de um estágio feito no Secretariado Entreculturas.

O aluno frequenta o segundo ciclo da escola básica, e em seu texto ela o cita como “Calói” (nome fictício). O objetivo do estudo foi conhecer e analisar de forma mais profunda as expectativas do Calói em relação à escola, e também a sua situação

escolar de insucesso e em quais aspectos escola e/ou família estavam contribuindo, quer para as expectativas do mesmo em relação à escola, quer para a sua situação escolar.

A autora relata que o primeiro momento do estudo foi de uma fase exploratória, que surgiu da necessidade de se conhecer previamente a cultura cigana. Depois, passou-se à seleção das escolas onde iria ser feito o estudo e à recolha de dados sobre todos os alunos ciganos do segundo ciclo, que frequentavam essas escolas.

Fernandes destaca que os métodos de recolha de dados utilizados para esse estudo foram a observação e a entrevista. Afirma que fez observação participante tanto na escola que o Calói frequentava como no seio da família. A principal limitação deste método foi a desconfiança inicial, que foi diminuindo a medida em que foi se familiarizando, tanto com o Calói quanto com a sua família. As entrevistas foram não estruturadas, o que segundo a pesquisadora, permitiu maior liberdade no aprofundamento dos assuntos que desejava abordar e que estas foram realizadas durante dois meses, duas vezes por semana, fora da comunidade cigana, com duração variável (de 15 à 60 minutos) de acordo com “a vontade e estado de espírito do Calói”. Para aprofundar ainda algumas questões levantadas por ele, foram realizadas também algumas entrevistas com a família.

Segundo a autora, a família caracterizou Calói como sendo simultaneamente uma criança com *mau feitio* e uma criança *boa e sincera*. Fernandez relata que o mau feitio que leva a que o Calói seja designado pela família como *terror e calhardão* prende-se essencialmente ao fato de ele ser uma criança muito agitada, muito nervosa. Segundo Calói, a explicação dos “seus nervos” reside na hereditariedade, pois sua avó paterna sofre dos nervos e ela era também irmã do seu avô materno, por isso segundo ele, “vai tudo do sangue...” Fernandes ressalta que o percurso escolar de Calói não é um percurso longo. Fez o primeiro ciclo e no momento da pesquisa, estava no quinto ano. Sobre o primeiro ciclo recorda-se apenas da proximidade da escola, a casa, de ter aulas numa única sala e de ter uma única professora. Calói relata que ia a pé com sua mãe, não precisava apanhar o transporte, tinha aula sempre na mesma sala: “era fixe (...) nunca nos enganávamos

e tinha uma só professora (...) ela era minha amiga”. Ele afirma também: “todos daquela escola gostavam de mim (...) até tive uma namorada que não era cigana, mas era morena.” (FERNANDES, 2001, p. 61)

Em relação ao currículo escolar, Calói relata que prefere as disciplinas português, música, educação visual e tecnológica, inglês e história. Segundo Fernandes considerando -se que ele chega à escola “com problemas linguísticos, resultantes, por um lado do seu código de fala restrito e, por outro lado, de em casa falar o Caló, não é de se estranhar que se refira à língua portuguesa tal como o inglês “uma linguagem bonita”. Para ela, tal fato se dá por Calói considerar o português uma língua estrangeira assim como o inglês. Para ele a disciplina de História de Portugal é uma “ história dos antigos, dos séculos que passaram, dos reis da vossa raça”, não a considerando como história do seu povo.

Concluindo seu estudo, a autora afirma que Calói não tem apoio em seus estudos, uma vez que seus pais (que não sabem ler nem escrever) e seus irmãos (que têm apenas o primeiro ciclo) não possuem condições acadêmicas de o fazer.

As disciplinas de preferência de Calói são as de cariz mais prático como Música, educação visual e tecnológica. No que se refere às disciplinas mais teóricas, prefere a Língua Portuguesa e o Inglês, as quais são consideradas por ele como Línguas bonitas, ou seja, diferentes, uma vez que, Calói fala Caló em casa. Quanto à disciplina de que menos gosta destaca-se a matemática, o que segundo Fernandes, está associado para além da dificuldade, ao docente.

Finalizando, a autora constata que Calói tem um bom relacionamento com todos os docentes à exceção do de matemática, fato que segundo ela se deve à aplicação constante de sanções e rótulos depreciativos. Fernandes ressalta que Calói tem um bom relacionamento com os colegas, destacando que o amigo que ele mais brinca é não cigano (o Ricardo).

O estudo de Fernandes nos aponta as especificidades do aluno. Seus pais, por não possuírem estudo, pouco apóiam o menino. A questão referente à língua e ao

dialeto cigano, indica-nos o motivo de suas considerações sobre as disciplinas de português e inglês. Da mesma forma, o modo de vida dos ciganos, fornece indícios para que possamos compreender o porquê Calói prefere as disciplinas mais práticas, como música e educação tecnológica.

Desta forma, podemos perceber a influência do contexto cultural na escolarização de Calói e o quanto o conhecimento da sua cultura pode colaborar ou não, com seu processo de aprendizagem na escola.

Na Espanha, segundo a autora Mercedes Torres, a escolarização é um direito e um dever de todos os rapazes e raparigas em idades compreendidas entre 6 e 16 anos . Segundo ela, isso deveria ser generalizado para toda a população mas há um setor que se encontra em desvantagem social: os Ciganos. A partir de sua experiência em uma Fundação, Torres relata seu olhar sobre a família cigana, sua cultura e sua escolarização.

Em seu texto sobre o absentismo escolar, Torres (2001) narra sua experiência com ciganos na Fundação Tomillo, em Madrid, onde participa do 'Programa de Controlo do Absentismo' que tem a intenção de promover a frequência dos alunos ciganos na escola, e torná-la uma realidade, através da sensibilização das famílias sobre a importância e obrigatoriedade da escolarização.

Torres afirma em seu texto que um dos problemas da escola diz respeito à assistência intermitente por parte dos alunos ciganos, fato que gera atrasos e dificuldade e que tais fatos são agravados com o avanço da idade.

A autora relata que após uma exaustiva avaliação realizada com os grupos de alunos absentistas, no decorrer dos anos escolares, encontrou-se uma série de características bastante significativas que se repetiam com frequência, e que tal fato permitiu a definição de um perfil desta população escolar. Segundo a mesma, entre as características mais comuns é destacada a instabilidade econômica e familiar, um certo descuido por parte da família no que diz respeito à alimentação, cuidados e higiene dos filhos. A autora afirma ainda que foram observados antecedentes de

absentismo familiar e que a partir do 3º ciclo do ensino básico, sobretudo em relação às raparigas que segundo ela, repetem os papéis sociais, praticamente abandonando a escola.

No seguimento do seu texto Torres discorre sobre as características mais significativas em relação à idades específicas. A autora afirma que as crianças que frequentam a educação pré-escolar seguem o ritmo da aula adequadamente, estando bem adaptadas e com bom relacionamento com os colegas e professores, mas ressalta que mesmo estes também faltam bastante à escola devido à pouca importância que seus pais dão ao fato.

Diante da afirmação levantada pela autora, de que os pais das crianças ciganas atribuem pouca importância ao processo de escolarização, faz-se necessário salientar que o parâmetro de referência sustentado baseia-se numa concepção de educação e de valores elaborados e pautados a partir de uma visão não-cigana, onde as concepções discutidas, como a noção de sucesso escolar, de obrigatoriedade escolar, horários, entre outros, são intrínsecos à uma cultura capitalista, que tem na rotina escolar e em suas práticas um modelo diferente dos valores e costumes ciganos. Assim, questiona-se as concepções que emergem do estudo de Torres, especialmente quando discorre sobre termos, como insucessos progressivos, visto que a conotação atribuída à noção de sucesso parte de concepções baseadas na cultura da autora, possivelmente diferente da cultura dos alunos de etnia cigana.

Seguindo em seu texto, a autora relata que quando os alunos da etnia cigana chegam ao primeiro ciclo do ensino básico, o nível de aprendizagem deixa de ser o adequado e que eles apresentam, neste momento, dificuldades instrumentais básicas, tanto em relação à leitura e à escrita, como ao cálculo. Torres afirma ainda que, a partir do ingresso desses alunos no segundo ciclo, a característica que marca esta fase é uma falta geral de atenção, interesse e disciplina, quando é verificada uma apatia, uma escassa capacidade de raciocínio abstrato e dificuldade nas aprendizagens básicas. No terceiro ciclo porém, além das características constatadas no ciclo anterior, a autora pontua também que os alunos ciganos

apresentam um nível claramente inferior aos outros alunos, e que estes apresentam comportamentos muito variáveis não assumindo regras com facilidade. É também neste período, segundo Torres, que um elevado número de alunas abandonam definitivamente a escola.

Concluindo seu texto, a autora discorre sobre o trabalho que desenvolve e afirma que este é determinado a partir da clareza das constatações avaliadas e que a atenção incide desta forma nas famílias dos alunos ciganos. Segundo Torres o trabalho foca os pais e as mães com o objetivo de os conscientizar da realidade e propiciar-lhes o protagonismo no processo educativo dos filhos/as, pois, como se sabe, “ [...] os Ciganos não acham necessária a escolarização para que os filhos/as se possam desenvolver posteriormente em termos sociais.” (TORRES, 2001, p. 292)

Para Torres, essas famílias são desfavorecidas em nível social, econômico, ambiental e cultural, e tais fatores dificultam o trabalho educacional. Assim, a Fundação Tomillo proporciona uma “Educação Familiar”, individualizada, para que os ciganos valorizem a importância e necessidade da escola, para que assumam com determinação a ida regular às aulas no pré-escolar, para que se responsabilizem pela pontualidade dos filhos/as na escola, para que valorizem e cuidem do material escolar e também para que se responsabilizem pelos cuidados sanitários e de higiene das crianças.

Finalizando, Torres destaca que para levar a cabo este trabalho foi necessário estabelecer uma relação muito próxima com a família e implicá-la em todos os processos em curso, e que portanto, a família é o núcleo de tal trabalho, que visa proporcionar aos ciganos os meios para ajudarem seus filhos/as a estabelecerem uma boa adaptação ao meio escolar e social. Para tanto, segundo a autora, são fornecidas além da ajuda em termos de socialização, orientações às famílias em relação às necessidades mais básicas, como higiene e alimentação, informando-as sobre diversos temas relacionados com a educação dos seus filho/as.

Assim, a partir dos estudos citados, refletimos sobre a escolarização das crianças ciganas. Consideramos ser necessário que as peculiaridades da cultura sejam

conhecidas e valorizadas, pois o modo de vida deles é definido por uma história, a história do povo cigano, com seu passado, suas crenças, seus desejos, enfim, com os variados elementos que os caracterizam como grupo étnico. Desta forma, é oportuno questionar o que o cigano pensa sobre esse processo em sua relação com a escola, já que as concepções e valores que perpassam o modelo de educação brasileira são pautados por uma maioria não-cigana, que prioriza valores e costumes distintos.

Desta forma, refletindo sobre as análises da autora, questiona-se: o que os ciganos pensam sobre a educação ? Será mesmo que o cigano deve se ajustar à escola? Ou, ao contrário, a escola deve se “ajustar ” aos ciganos ? Como o ensino a eles direcionado é significado pelos mesmos, ou seja, em quais pontos a escola interessa aos ciganos? Em quais pontos os ciganos percebem a escola como importante ?

O texto do autor Manuel Suárez Rodríguez, Diretor de uma escola pública em San Roque, na Espanha, descreve a sua experiência com alunos ciganos e demonstra como o foco de mudanças realizadas foi direcionado à escola e como a mesma se estruturou no recebimento de uma população com características distintas.

Rodríguez (2001) afirma que, apesar de a população cigana espanhola estar sedentarizada há muito tempo, o nível de escolarização ainda é muito baixo. Segundo o autor, após muitas experiências na escola onde atua e também em outras com os mesmos problemas, optou-se pela modificação radical tanto na estrutura de funcionamento da escola quanto no seu projeto curricular, na perspectiva de que o essencial seria conseguir que os alunos acabassem o primeiro ciclo do ensino básico com nível de leitura, escrita e matemática que lhes permitissem prosseguir os estudos ou, em caso de abandono, lhes servissem para o desenvolvimento e integração na vida cotidiana.

Em seu texto, intitulado: “Meninos ciganos na escola: uma experiência”, Rodrigues versa sobre as adaptações feitas pela escola, tanto no currículo, como no seu funcionamento. O autor afirma que as primeiras aulas da manhã foram dedicadas à leitura e à escrita, perfazendo metade do horário efetivo, e que desta forma foi

possível formarem-se grupos menores, com professores especializados, disponíveis e também de apoio, o que permitiu uma atenção mais individualizada aos alunos ciganos.

Rodríguez relata que tendo em conta que os defasamentos curriculares e as dificuldades de aprendizagem tornavam mais difícil a adaptação aos vários níveis do currículo oficial, desenhou-se um novo currículo com nove níveis, e acrescentaram-se três novos pré-requisitos para cada ano, aos seis já existentes. Para ele, essa diversidade de níveis facilita a aprendizagem e a mobilidade, ao longo do ano, segundo o ritmo de cada um.

Concluindo, Rodríguez afirma que o êxito desta experiência foi constatado pela melhora dos alunos, em termos de convivência e competência em nível curricular. A relação com as famílias melhorou quando elas viram o trabalho desenvolvido com seus filhos e foram solicitadas a participarem dele. Porém, o absentismo não foi eliminado sendo ainda difícil manter as raparigas na escola.

Rodríguez destaca ainda que não é necessário converter a escola num tablado flamenco ou se construir ateliers de cesteiros ou latoeiros para incluir o cigano na escola. Para ele tudo isso poderá vir depois, mas sem que se esqueça jamais o papel da escola: dar-lhes uma formação básica, que não é explicitamente pedida, mas que sem dúvida lhes será mais útil do que tentar ensinar-lhes o que, no seu contexto familiar, aprenderão muito melhor. Para ele, é importante que haja uma clara recepção às peculiaridades de qualquer minoria e que não sejam aplicados esquemas cerrados que tornem o trabalho impossível, e que todos se lembrem que a escola é o principal elemento facilitador da socialização dentro da sociedade majoritária.

A partir dos estudos mencionados uma gama de vertentes se abre para a reflexão sobre a escolarização dos ciganos. No Brasil, as pesquisas sobre os ciganos direcionam-se mais para os aspectos da cultura, dos costumes, da língua, sendo pouco comum aprofundarem-se na temática educação bem como na relação deste povo com a escola. Em alguns países da Europa, como Portugal e Espanha, as

pesquisas são mais frequentes pelo fato de muitos ciganos terem se tornado fixos e também por muitos estarem frequentando a escola há bastante tempo. No Brasil, a ida do cigano para a escola é um fato mais recente, principalmente entre os mais pobres. No Estado do Espírito Santo, ciganos residentes no Município de São Mateus relatam que seus filhos vão à escola regularmente, sendo que as meninas estudam até a época do casamento já que depois de casadas devem cuidar da casa e do marido. É comum os idosos colocarem-se contra o estudo escolar, pois afirmam que os ciganos perdem a tradição ao se misturarem com os “gadjes” e que as profissões exercidas por eles não necessitam de estudo. Ciganos nômades, acampados no Município de Vila Velha, que no momento deste estudo estavam ao lado de uma escola, relatam que seus filhos não a frequentam e narram a difícil convivência existente entre eles (algumas vezes os alunos da escola atiraram pedras nas barracas, assustando crianças que dormiam e oferecendo perigo, pois alguém poderia ser atingido).

Assim, problematizando-se a questão da educação formal da criança cigana é possível observar que alguns caminhos estão sendo percorridos por ciganos, educadores, legisladores, não-ciganos, no que diz respeito ao processo educacional e que inúmeras vezes esses caminhos estão se cruzando, mas raramente estão interagindo e dialogando entre si.

Diante desta análise faz-se necessário conhecer esses caminhos, os cursos e destinos que eles tomam, com a finalidade de se promover um menor distanciamento entre o que se “diz sobre os ciganos” e o que realmente se conhece sobre eles, sobre quem realmente são.

A partir da leitura dos estudos anteriormente citados, podemos perceber como a relação dos ciganos com a escola pode tomar variados cursos. Dentre as mudanças relatadas pelos estudos analisados, algumas foram direcionadas à dinâmica escolar e outras à adaptação dos ciganos aos processos considerados normais. Ambas, portanto, revelam os desafios e estranhamentos que surgem neste processo e os questionamentos que emergem tanto pela parte da escola quanto pela parte dos ciganos.

Desta forma, buscamos através do contato com os ciganos conhecer a sua cultura, para que ao refletirmos sobre os processos escolares, suas peculiaridades sejam consideradas e respeitadas, pois, como nos lembra Martins (2001), a cultura dos ciganos é uma cultura centenária, muito característica, que está se perdendo e diluindo. O autor nos fala da importância de promovermos um conhecimento mútuo, quando tratamos de culturas diferentes e o que esse encontro deve pretender.

A escassa e má relação da sociedade cigana com a não-cigana deve-se também em muito à falta de conhecimento que cada uma tem da outra. Pretende-se assim promover o mútuo conhecimento e valorização, como forma de relacionamento que não reduz nenhuma das culturas. (MARTINS 2001, p.236 e 237)

Nesse sentido os estudos fornecem possibilidades de reflexão dos variados entrelaces que permeiam a relação dos ciganos com os não-ciganos. Borges (1995) em seu estudo versa sobre alguns aspectos da cultura cigana, como imagem, comportamento e valores culturais. Mello (2005) adentra também em tais temas porém tem como objeto de estudo a língua, canalizando sua pesquisa nessa direção. Fernandez (2001) e Torres (2001) direcionam seus estudos às questões escolares dos alunos ciganos e para tanto trazem amplos relatos sobre a cultura cigana, perpassando seus costumes, hábitos, passado histórico, modo de vida, tradições, ritos e valores.

Desta forma, a partir destes estudos fomos delineando e elucidando nossas abordagens futuras na perspectiva de abordar da melhor forma possível as diversas maneiras de se saber “quem são os ciganos” e a partir delas mergulhar no universo de possibilidades para conhecermos os seus processos educativos. Assim na tentativa de expandir nossos ângulos para além do que o senso comum traz, discorreremos sobre a metodologia eleita, na busca por acrescentarmos aos estudos apresentados e principalmente por buscar outras vias de fazê-lo, através de outros olhares.

5 CONHECENDO OS CIGANOS: NOSSA BUSCA POR OUTROS CAMINHOS

Os costumes ciganos, ao serem relatados em estudos sobre esta etnia, apresentam-se comumente divididos a partir das temáticas que mais caracterizam as suas peculiaridades, como as festas, o casamento, o batizado. É comum existirem muitas interpretações sobre o modo de vida dos ciganos. O senso comum estabelece há muito tempo, alguns rótulos e termos pejorativos que os caracterizam. Esses termos versam sobre o roubo, a audácia, a dissimulação, a esperteza, a enganação, enfim sobre os aspectos negativos que historicamente marcam o olhar dos não ciganos. Quando os ciganos são definidos sobre outro aspecto, ou seja, de forma menos cristalizada e rígidas, quando são descritos em conversas informais pelos não ciganos sob um aspecto intencional de mencioná-los de maneira positiva, algumas características são preferencialmente apontadas como o casamento, as festas, a dança.

Desta maneira, por ser este um estudo do tipo etnográfico, consideramos buscar outros olhares para além destas vertentes. Almejando conhecer a cultura cigana sem pré-olhares, sem demarcações definidas, objetivamos conhecer a etnia por ela mesma, vivenciando o maior tempo possível o cotidiano dos ciganos, ou seja, partindo do pensamento que o casamento, o batizado, as festas, rituais mais lembrados pelos não ciganos como aspectos positivos, não são a cultura em si, mas parte dela. O que existe para além destas tradições? O que os ciganos fazem no seu dia-a-dia? Quais traços e motivos permeiam as tradições? Como vivem e o que pensam? Quais significados dão aos seus comportamentos e atitudes?

Refletindo sobre tal fato, buscamos possibilitar através deste estudo uma outra forma de “ver” e conhecer os ciganos, para além das festas e rituais, que são importantes elementos de uma cultura, mas que isolados em si, não representam a totalidade e a imensidão de significados desta. Para tanto, discorreremos sobre a etnografia, já que os preceitos da mesma orientarão este estudo.

5.1 A ETNOGRAFIA

A definição da pesquisa do tipo etnográfica surgiu-nos como resposta à seguinte pergunta: como compreender e refletir sobre os processos educativos dos alunos ciganos se pouco conhecemos sobre a cultura deles? E mais, a partir de quais vertentes iremos refletir se pouco dispomos de estudos anteriores? A partir destas indagações, colocamo-nos a questionar quais possibilidades de estruturação teórica e metodológica poderiam nos auxiliar. Como poderíamos mergulhar nesse mar de novidades e nos aventurar nesse novo universo, de uma cultura instigante, polêmica e pouco conhecida por nós, de forma que nossos valores e pré-julgamentos bem como nosso entusiasmo e encantamento pudessem interferir da melhor forma possível, ou seja, pudessem ser pensados ao longo do processo como elementos de confronto, estranhamentos e inquietações e não como parâmetros pré-estabelecidos, promovedores de “ofuscamento” e distorções em nosso olhar.

Para tanto, consideramos que a pesquisa do tipo etnográfico seria adequada aos nossos anseios, uma vez que a mesma propõe o contato do pesquisador com o pesquisado, ou seja, favorece a experiência do encontro, pela qual a totalidade pode ser observada, conhecida, estranhada, refletida.

Versando sobre o desenvolvimento da etnografia LAPLANTINE (1996) nos diz como a mesma foi se modificando ao longo do tempo. Inicialmente, a pesquisa etnográfica era distribuída, ou seja, o pesquisador enviava funcionários a campo e ficava em seu escritório esperando. De posse do material coletado por seu ajudante, realizava sua avaliação. Nesse contexto, afirma:

A etnografia propriamente dita só começa a existir a partir do momento no qual se percebe que *o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa*, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa. (CODRINGTON apud LAPLANTINE, 1996, p. 75, grifos do autor)

Segundo Laplantine a revolução se dá no primeiro terço do século xx. A partir deste entendimento de que o pesquisador precisa ir a campo, põe-se fim à repartição das tarefas, que até o momento ocorria da seguinte forma: o subalterno (viajante, missionário, administrador) era o observador, o provedor das informações. A “atividade nobre” era realizada pelo pesquisador erudito, que permanecia na metrópole aguardando o trabalho. Recebendo-o, analisava-o e o interpretava.

A importância desse momento, quando o pesquisador “desperta” para a mudança em seu comportamento, irá caracterizar todas as postulações vindouras da etnografia, ou seja, o pesquisador percebe que no momento em que deixa seu gabinete e vai à campo, uma nova forma de fazer etnografia se inicia. Malinowski denomina esse momento como a pesquisa ao ar livre, ao vivo, virgem, aberta. Para Laplantine (1996) essa mudança caracteriza o surgimento de um novo pensamento :

O pesquisador compreende a partir deste momento que ele deixa 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 o ensinam. Ele aprende então, como aluno atento, não apenas a viver entre eles, mas a viver como eles, a falar sua língua e a pensar nessa língua, a sentir suas próprias emoções dentro dele mesmo. (LAPLANTINE, 1996, p. 76)

Assim, o trabalho de campo se torna a fonte da pesquisa. A partir daí as novas gerações de etnólogos são orientadas por esse pensamento, que assim como Radcliffe-Brown (em 1906 e 1908) por exemplo, começam a passar prolongadas estadias entre variadas populações do mundo inteiro.

A pesquisa etnográfica vai assim se constituindo e se transformando ao longo do tempo. Cada pesquisador, ao seu tempo, traz novas contribuições e novos questionamentos ao processo desse tipo de pesquisa. Para Laplantine, dois antropólogos portanto se destacam neste cenário: Boas e Malinowski. O primeiro traz à tona a relevância do “ir à campo”, pois segundo o autor, Boas era “homem de campo.” A grande contribuição de Boas, está nos relatos que faz das anotações feitas no local da pesquisa:

No campo, ensina Boas, tudo deve ser anotado: desde os materiais constitutivos das casas até as notas das melodias cantadas pelos Esquimós, e isso detalhadamente, e no detalhe do detalhe. Tudo deve ser objeto da descrição mais meticulosa, da retranscrição mais fiel (por exemplo, as diferentes versões de um mito, ou diversos ingredientes entrando na composição de um alimento. (LAPLANTINE, 1996, p.77)

Boas passa a considerar a sociedade como um totalidade autônoma. Uma das relevâncias desta consideração se concentra no fato de que “[...] ele mostra que um costume só tem significação se for relacionado ao contexto particular no qual se inscreve.” (LAPLANTINE, 1996, p.78). A partir de tais considerações, teórico e observador se tornam um e nasce segundo Laplantine, a verdadeira etnografia profissional. Posteriormente às considerações de Boas, grandes contribuições vieram de Malinowski, que em 1922, publica 'Os argonautas do pacífico'. A importância de seus escritos está no fato de que antes dele ninguém havia se esforçado tanto em penetrar “na mentalidade dos outros”, e em compreender de dentro, por uma verdadeira busca de despersonalização, o que sentem os homens e as mulheres que pertencem a uma cultura que não é a nossa”. (LAPLANTINE, 1996, p.78)

Desta forma, na busca por integrar as áreas de conhecimento e os diversos saberes advindos das mesmas, pautamo-nos na pesquisa do tipo etnográfico para apoiar este estudo.

Durante a fase inicial desta pesquisa, ao conversar informalmente com algumas pessoas sobre o tema, comumente escutava: “nossa que legal, dizem que os ciganos fazem cada festa de casamento!” ou “nossa, e você já foi em algum casamento cigano?”. Ao comentar sobre os ciganos, era comum notar que tais pessoas não desejavam falar sobre eles de forma pejorativa e na busca por dialogar sobre “o lado bom dos ciganos” faltava-lhes outros conhecimentos além das festas do casamento. Este fato impulsionava-me a pensar que durante muito tempo meu próprio conhecimento acerca dos ciganos fora encapsulado, pela cristalização dos adjetivos discriminatórios de um lado ou pela fantasia da grandiosidade da festa de

casamento pelo outro, como se os ciganos vivessem permanente em preparos e realizações de matrimônios.

Se por um lado o Casamento surgia como o tema mais recorrente sobre a imagem positiva dos ciganos, a leitura de mãos aparecia junto aos relatos de roubo, de esperteza e malandragem como o outro eixo, ou seja a imagem negativa pré concebida pelos não ciganos sobre aquele grupo. Era comum escutar pessoas relatando episódios onde foram “agarradas” pelas ciganas que tentavam a todo custo, fazer uma leitura de suas mãos. Desta forma, tendo eleito a pesquisa do tipo etnográfica para nortear este estudo preocupamo-nos em definir um caminho que facilitasse o descentramento, ou seja, tanto a leitura de mãos como o Casamento Cigano eram temas que já estavam pré-definidos em minha memória, pois nasci e cresci em uma cultura não cigana e desde muito cedo escutei várias versões sobre quem são os ciganos a partir deste dois costumes. “Dizem que os ciganos roubam”, “dizem que a festa de casamento dura uma semana”, enfim, o “dizem que” foi se cristalizando e verdades imutáveis se constituindo a partir do imaginário coletivo.

Assim, objetivamos iniciar este estudo a partir de algo desconhecido, algo com que tivesse tido pouco contato ou conhecimento, de que pouco tivesse “ouvido falar”.

Além da leitura de mãos, existe uma outra relação muito forte dos ciganos com a sorte, com a previsão do futuro: o baralho, o jogo de cartas ciganas. O baralho, porém, é menos conhecido pelos gadjes pois muitos grupos ciganos não o utilizam. A leitura de mãos é um costume mais comum, visto em muitas cidades onde existem ciganos.

Assim, buscando um posicionamento com as menores interferências possíveis de construções anteriores, elegemos o Baralho Cigano como objeto propiciador ao conhecimento da cultura cigana. Retornando ao pensamento de Boas, sobre como determinado povo usa determinado objeto, optamos por recorrer ao baralho para conhecer alguns aspectos da cultura na fase inicial dessa pesquisa, ou seja, pretendíamos através dele saber um pouco o que o baralho cigano representa para eles, como o usam, os motivos pelos quais o fazem e tudo mais que pudesse

emergir deste contato para que através deste objeto nosso vínculo com os grupos se estabelecesse e propiciasse novas possibilidades.

Desta maneira, optamos por conhecer a cultura a partir de um objeto importante e significativo para os ciganos, onde as particularidades pudessem ser conhecidas por intermédio deste e a partir do qual se pudesse conhecer a relação dos ciganos com este objeto, ou seja, seu uso, as crenças que o perpassam, os valores simbólicos que os ciganos denotam a ele, para a partir disto, estabelecer um elo de interesse com o grupo. O que significa para os ciganos tal objeto e por quê? O que representa tal objeto para o povo cigano?

Partindo do pressuposto de que [...] a partir de um único costume, ou mesmo de um único objeto, aparentemente muito simples, aparece o perfil do conjunto de uma sociedade [...] (Malinowski apud Laplantine, 1996, p.80), optamos por trabalhar neste estudo com as imagens do baralho cigano, que por meio de ilustrações podem fornecer indícios para se conhecer esse povo. O baralho é ilustrado com figuras muito significativas para os ciganos e os desenhos contidos nele retratam algumas simbologias acerca de suas crenças, costumes, história e tradição.

5.2 O ACESSO AO BARALHO CIGANO

No dia 18 de maio de 2009 aconteceu em Vitória, ES, na Casa do Cidadão, localizada no Bairro Maruípe, o lançamento da Cartilha 'Povo Cigano: o direito em suas mãos' elaborada pela advogada e cigana Mirian Stanescon Batuli, com apoio da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

Durante a fase inicial da pesquisa liguei para a SEPPIR, em Brasília em busca de maiores informações sobre as condições dos ciganos brasileiros. Fui informada sobre a existência da Cartilha. Segundo Rose (nome fictício), a funcionária que nos atendeu, a Secretaria fora criada inicialmente para atender as necessidades dos

afrodescendentes, porém aos poucos foram incorporando descendentes de outras etnias, como índios, quilombolas e ciganos.

Rose me informou ainda sobre a Cartilha e me forneceu o contato com a autora. Em contato com Batuli, a mesma informou que estava para vir ao Estado, lançar a cartilha. Expliquei a finalidade do contato e os objetivos do estudo e acertamos de recepcioná-la no dia marcado.

Assim procedi. No dia do evento recebi a autora e tive a oportunidade de dialogar sobre várias temáticas. Acompanhei Batuli até o hotel e ela me presenteou com alguns exemplares da Cartilha, com seu livro 'Lila Romai, Cartas Ciganas' (do qual estamos utilizando as imagens das cartas), um CD de músicas ciganas, e um exemplar do Baralho Cigano. De posse do objeto, tive imensa curiosidade em olhá-lo imediatamente, observar todos os detalhes e questionar a autora o porquê de cada detalhe.

Assim, iniciamos nossa pesquisa da cultura através do objeto (que naquele momento ainda não se constituía para nós como metodologia, ou seja, após este contato e de tal vivência é que tal proposta nos surgiu).

Enquanto eu olhava o baralho Batuli discorria sobre o porque de tê-lo confeccionado e assim sua fala contava momentos marcantes da história da sua vida. Ao mostrar-me a carta O Mensageiro, chamou a atenção para a menina que está de joelhos, trajando um uniforme escolar, e contou:

Essa sou eu, pedindo a Deus que eu possa concluir meus estudos. Pedi ao desenhista para representar Cristo do jeito que eu vi, como tive a visão. Eu chorava porque meu pai não me deixava estudar, ia me tirar da escola. Um dia acordei assustada e vi essa imagem no meu quarto. Eu sabia que eu ia estudar e ajudar meu povo. Sabia que Cristo me ajudaria. (BATULI)

Assim Batuli me relatou as dificuldades que enfrentou para estudar. Recordou-se do preconceito e discriminação que sofrera na escola, por parte dos alunos, professores e demais funcionários. Lembrou-se do fato que fez com que seu pai

quisesse retirá-la definitivamente. Certa vez, durante a aula, uma aluna disse que sua caneta nova havia sumido. A professora imediatamente pediu a Batuli que abrisse a mochila. A professora revistou sua mochila e nada tendo encontrado perguntou: você pegou a caneta dela? Batuli afirmou que não, porém a aluna não se convencerá e continuará acusando-a. Indignada Batuli se levantou e deu um soco no rosto da menina.

A professora encaminhou-a à diretoria e disse que no dia seguinte seu pai deveria comparecer à escola. Batuli fora para casa desesperada. Sabia que não havia roubado a caneta, mas como contaria que havia batido na colega de classe? O pai não perdoaria tamanha violência e falta de educação. No dia seguinte, na sala do diretor Batuli e o pai ouviam o sermão do educador. Batuli lembra do fato de perceber o pai imensamente envergonhado. Recorda-se de vê-lo corar a face, tamanha a vergonha que estava sentindo.

Em casa, o pai disse que ela não iria mais à escola. Batuli porém não se conformou, desafiou todos os costumes do seu povo (no qual as mulheres não precisavam estudar já que iriam se casar) e continuou seus estudos, casando-se somente aos 32 anos de idade, fato que muito inquietou seus familiares, que consideravam tardio demais.

Na escola, no dia seguinte ao do episódio relatado, a aluna apareceu com a caneta que havia sido roubada”. A menina contou a professora que quando chegou em casa viu a caneta em cima da mesa e percebeu que esquecera de colocá-la na mochila no dia anterior. Nenhum pedido de desculpas aconteceu, por parte de ninguém. E segundo Batuli, foi nesse dia que ela decidiu que cursaria Direito, e defenderia seu povo. Devido ao fato de haver batido na menina além de “cigana safada”, “ciganinha” começou também a ser chamada de “encrenqueira”, “aluna difícil”, “mal-educada”, “violenta”.

Conforme programado, fui ao lançamento da Cartilha acompanhando Batuli. Lá estavam presentes poucos ciganos, alguns representantes dos ciganos no Estado, um da Pastoral dos nômades, funcionários capixabas de algumas instituições como:

Secretaria do Trabalho, Secretaria da Cultura, Ministério da Justiça, Professores da Rede Municipal de Vitória, estudantes universitários.

No evento, Batuli discursou sobre os direitos do seu povo. Foram debatidas também questões políticas sobre a condição do cigano brasileiro. Os ciganos presentes, pouco se manifestaram, pensamos que tal fato tenha ocorrido devido a simplicidade e falta de hábito de falar em público e entre não ciganos. A maioria é analfabeta. Como não sabem ler e escrever, frequentemente afirmam que “é melhor deixar pra quem saber falar certo e entende melhor das coisas” quando indagados sobre alguma questão política, social ou educativa.

Após o evento as pessoas se reuniram na parte externa do auditório para uma confraternização. Entre os ciganos presentes, havia duas mulheres somente: Viviana e sua filha Lísara. Elas olhavam admiradas para a roupa de Mirian. Em certo momento me chamaram em um local mais afastado e disseram que gostariam de saber onde ela havia comprado aquele vestido. Viviana usava um vestido vermelho, com fitas coloridas penduradas na parte da saia. Na parte de cima havia uma renda da mesma cor e alguns babados. Lísara usava um vestido verde, com fitas laranjas e azuis. Ambas usavam brincos de ouro e alguns anéis. Nós pés, chinelos. Mirian usava um vestido rosa claro, com detalhes dourados. Era bordado com muitas pedras. No cabelo, uma tiara dourada em formato de coroa. Usava brincos de ouro, colar, anéis e pulseiras. Nos pés, uma sandália dourada.

Chamei Mirian até onde estávamos. Incentivei Viviana e Lísara a perguntarem o que desejavam saber. Quando Mirian se aproximou, Viviana lhe falou timidamente: “seu vestido é tão bonito, você manda fazer”? Mirian disse que sim. Viviana perguntou: “quem é que faz? Esse vestido deve custar muito caro!”. Mirian disse que tinha uma costureira, que sempre confeccionava suas roupas. Viviana perguntou: “será que nós pode tirar modelo”? Mirian disse que sim, que poderiam tirar fotos para copiarem o modelo depois.

Após o evento Batuli me convidou para jantar, ocasião em que tive a oportunidade de dialogar sobre a Cartilha, o Livro e o Baralho. Batuli relatou que seu objetivo era

unir todos os ciganos brasileiros, independentemente do clã ao qual pertençam. Relatou que se sente cansada de ver os ciganos serem injustiçados “[...] se pisam em um tribunal como vítima pode ter certeza que vão sair como réu. Porque é cigano!” (BATULI)

Durante a conversa informal, contou que mesmo entre os ciganos ela já sofreu preconceito, alguns a chamavam de “doutorinha”. Muitos não concordam com suas atitudes em prol dos ciganos: “para com isso Mirinha, você não depende de política pública, Kalderash não precisa disso, fica ai batalhando, batalhando e sendo criticada ainda!” Relatou também que já sofreu muita discriminação por parte de alguns ciganos pelo fato de ser mulher e de advogar em prol dos direitos do seu povo, fato que deveria (segundo alguns ciganos) ser feito por homens.

Batuli destacou que enfrenta muitos desafios e que muitas vezes não conta aos familiares sobre situações difíceis que enfrenta, pois teme que eles a convençam a desistir, mas para ela, a educação “é o caminho, os ciganos não podem continuar analfabetos.”

Assim, fui estabelecendo e solidificando o contato com os ciganos. No início da pesquisa, utilizei o Baralho muitas vezes como recurso facilitador. Depois com o tempo, passei a utilizá-lo menos, já que o vínculo fora se intensificando bastante e muitas outras formas de conhecer a cultura me eram possíveis.

6 O BARALHO CIGANO

Existem várias versões do baralho cigano. A escolha do livro *Lilá Romai Cartas Ciganas* como eixo de estudo ocorreu-nos após o contato com a autora, a cigana Mírian Estanescon Batuli, que é advogada e foi a primeira cigana brasileira a graduar-se no ensino superior. Discorrendo sobre as diversas publicações, escritas e pesquisadas por não ciganos, Batuli afirma que estas são regidas por uma vivência não pertencente ao sentido do que é “ser cigano”, pois muitas vezes o que é “visto” pelo outro não cigano, não corresponde relativamente ao sentimento do que é vivido e sentido pelos membros desta etnia. Desta forma, as imagens utilizadas nesta pesquisa são portanto as apresentadas em seu livro, nos quais cada carta do baralho traz em si símbolos e objetos que significam e contam os mais fortes valores da cultura cigana. Batuli relata que muitos baralhos considerados ciganos não foram elaborados por ninguém pertencente ao seu grupo e justifica, assim, o surgimento da idéia do livro. A autora afirma também que só quem nasce cigano e vivencia as tradições e costumes pode transmitir, na íntegra, como seu povo pensa e age, e ressalta:

Não podemos lidar com a trajetória do povo cigano da mesma forma com que tratamos do percurso de outros povos, que possuem documentos e registros escritos. No nosso caso, precisamos lidar também com o imaginário (não confundir com invencionismo), que abrange lendas, fábulas, mitos, representativos simbólicos de fatos narrados e transmitidos por nossos ancestrais. Já que nossa cultura é oral, não tendo até hoje nada sido escrito por um autêntico cigano, darei minha visão pessoal, baseada em tudo que ouvi do âmago do meu povo... (BATULI, 2007, p.15)

Neste sentido as cartas do baralho cigano, contam mais que a já conhecida “ sorte” ou sobre o futuro. O significado de cada detalhe de determinada carta, conta toda a estrutura da organização do modo de vida dos ciganos, suas crenças, seus costumes, suas práticas e valores, ou seja, narram toda a história deste povo, toda a beleza que envolve uma cultura por muitos desconhecida. Desta forma, sobre o baralho, destaca ainda:

A princípio, as Cartas Ciganas eram confeccionadas pelos próprios ciganos (com as simbologias tradicionais) e dadas às suas mulheres, quando elas iam ao GAO (leitura de mãos e Cartas nas ruas). No entanto, depois da comercialização pelos GAJES (não- ciganos), houve uma acomodação por parte do meu povo, que deixou de exercer uma das mais belas tradições: a de elaborar as próprias Cartas. Achei por bem voltar às nossas origens, resgatando nossos valores, nossa magia e, acima de tudo, honrando nossas tradições, que não devem nem podem continuar a ser vilipendiadas, ultrajadas, mais do que já foram. (BATULI, 2007, p.17)

Assim, a partir destes estudos fomos delineando e elucidando nossas abordagens futuras, na perspectiva de abordar as diversas maneiras de se saber “quem são os ciganos” e a partir delas conhecer e posteriormente problematizar os processos educativos dos mesmos.

A autora retrata em seu livro a história dos ciganos por uma vertente, pautada principalmente em relatos de sua história, vividos e contados por sua mãe, avó, antepassados e busca resgatar a tradição através dos desenhos ilustrados nas cartas, por ela elaboradas.

Sibyla Rudana, autora do livro “Segredo das Cartas Ciganas” apresenta o baralho cigano através do método húngaro, que inclui a leitura simbólica e dos naipes. A autora afirma que o jogo de cartas que pretende perpetuar foi lhe ensinado por Constantina, sua tia-avó que faleceu aos 100 anos de idade em 1996. Segundo Rudana, quando a família de ciganos Varnagy veio para o Brasil o jogo de cartas era consultado da mesma forma que jogavam as ciganas do clã Lovara, em Budapeste e no extremo norte da Hungria.

A autora afirma que embora a história brasileira não tenha registros, “[...] é sabido pelos documentos portugueses, que a nau de Pedro Álvares Cabral, quando aportou em terras brasileiras, trazia entre os tripulantes, ciganos europeus.” (Rudana, 2003, p.11). Estes primeiros ciganos Calé, seriam de origem espanhola e portuguesa, vinham como degredados, e estando em solo brasileiro, se espalharam e como acontecia com a maioria dos homens que para cá vinham, relacionaram-se com as índias brasileiras.

Depois destes, muitos ciganos vieram para o Brasil, viver longe de seus desafetos, afinal

os ciganos eram conhecidos como gente ruim, sem credos, sem cultura, sem raízes, sem história e sem passado, que não eram – e ainda o são em muitos países, reconhecidos como cidadãos, pois viviam segundo suas tradições e costumes, bem diferentes daqueles que regiam os países por onde armavam seus acampamentos e paravam suas carroças. (RUDANA, 2003, p. 11)

Rudana destaca que quando os ciganos chegaram ao Brasil, ainda no século XVI, eles eram domadores de cavalos, desbravadores de caminhos no movimento das Entradas e Bandeiras, eram bailarinos. As mulheres, embora proibidas, mantiveram a tradição do oráculo das cartas, das mãos, da borra de café, da bola de cristal, a fim de decifrar as mensagens do destino das senhoras da corte e de tantas outras que as procuravam.

O baralho retratado em seu livro, é “[...] uma versão do verdadeiro e legítimo baralho cigano, divulgado por Mlle. Lenormand, a cartomante francesa da corte de Napoleão Bonaparte.” (RUDANA, 2003, p. 11). Segundo a autora, este baralho tomou várias versões na Europa e é o único reconhecido por todos como o legado dos ciganos para aqueles que não são ciganos. Quando Mlle. Lenormand foi autorizada a difundir as cartas que recebera dos ciganos, foi instruída a substituir os símbolos ciganos pelos símbolos dos gadjes (não-ciganos) para facilitar-lhes a interpretação e identificação.

Agora nosso trabalho de cartas ciganas ganha esta versão brasileiríssima, para homenagear a presença do nosso povo no Brasil. Uma presença que já dura 500 anos, não resistência, como nos demais países europeus, mas de participação histórica. Aqui, em nossa pátria, os ciganos encontraram a paz. (RUDANA, 2003, p. 12)

Assim, tendo eleito o baralho como objeto norteador para estudar a cultura cigana, optamos por reproduzir as imagens contidas no livro de Mirian Batuli e esta escolha se deu, conforme já mencionamos, a partir do nosso contato com a autora, pois a proximidade com a mesma (proporcionada por um encontro na cidade de Vitória-

ES) nos permitiu conversar sobre aquele objeto, debatendo e ampliando a temática “baralho”, já que Batuli entrelaçava aos relatos sobre a confecção das cartas, os de sua vida, do seu passado e da sua história.

Desta forma, diante da variedade de opções de baralho, confeccionados a partir de diferentes vertentes, consideramos que o contato com a autora seria um importante elemento para o estudo, pois tivemos a oportunidade de compartilhar com ela alguns debates sobre a etnia e a diferença entre os clãs no decorrer do encontro e depois através de ligações telefônicas e via correio eletrônico. Batuli pertence ao clã Kalderash, portanto seus relatos pautam-se no modo de vida deste subgrupo da etnia cigana. Os ciganos do Estado do Espírito Santo, se auto-intitulam Calón, apresentam algumas aproximações com as tradições descritas pela autora, mas em variados aspectos apresentam diferenças, como veremos mais adiante. Destacamos, que tomamos o baralho como uma via possível de acesso ao conhecimento da cultura, e o elegemos pelo motivo já citado, mas não o colocamos como parâmetro ou referência de comparação entre as várias diferenças apresentadas pelos subgrupos ciganos.

6.1 AS CARTAS CIGANAS

Conforme relatamos anteriormente existem várias versões do baralho cigano. Cada uma é feita de um modo: um conjunto de temáticas, utilização ou não dos naipes, figuras ilustrativas, desenhos referentes à cultura com características variadas, entre outras. Como utilizaremos o Baralho criado por Batuli, as características aqui apresentadas são especificamente relativas aquelas a ele relacionadas. Pontuamos novamente, que a descrição de Batuli sobre as cartas do baralho por ela confeccionado é permeada pela tradição cigana perpassada pelas especificidades do clã ao qual pertence. Desta forma, outras interpretações sobre os temas abordados pela autora são possíveis ao considerarmos as diferenças entre os subgrupos.

Os temas mais tradicionais da cultura cigana são ilustrados nas cartas: casamento, nascimento, morte, virgindade, velhice, crenças, destino, estrutura social, religião, nomadismo, música e arte, enfim, as questões centrais que constituem essa etnia.

O baralho cigano é um símbolo muito característico daquela cultura. A leitura da sorte e do destino é tida pelas mulheres ciganas como um dom recebido na hora do nascimento, enviado por Santa Sara Kali, conforme nos relatou Batuli, durante conversa informal. As ciganas creem que ao receberem este dom na hora do nascimento precisam fazer o bem para tornarem-se merecedoras. Relata que os ciganos mais pobres, acabam por esmolar ao realizar esta prática, mas que a crença é a mesma em muitos grupos, a de ser necessário exercer a leitura de mãos. Conta que em sua infância, realizou essa atividade durante sete anos, indo ao centro da cidade, descalça, para cumprir a tradição.

Cada grupo porém, pode ter uma visão, um costume, uma crença diferente em relação à leitura da sorte, seja através da leitura de mãos (quiromancia) ou do jogo do baralho (cartomancia). As ciganas do Acampamento Mar relatam que a leitura das mãos é ensinada às meninas pelas ciganas idosas, que passam o costume de geração a geração. Não fazem menção de “perderem o dom “ caso não exerçam a leitura. Afirmam que atualmente o costume está sendo modificado pois, muitas meninas ciganas não desejam mais aprender a ler a sorte por sentirem vergonha de ir às ruas. Afirmaram que o costume de ir às ruas é cada vez menos comum entre as ciganas e que muitos grupos, fixos ou semi- nômades, já aboliram esta tradição.

Sobre a leitura da sorte através do baralho não expressaram opinião, inicialmente, pois o desconheciam, relataram que nunca haviam visto um. Mostrei a elas o livro de Batuli, com as figuras do baralho. A partir deste fato, fizeram muitos relatos sobre os costumes do grupo ao qual pertencem, confrontando os desenhos das figuras do baralho com suas crenças, seus valores, com suas vivências cotidianas naquela cultura. A partir dos relatos que emergiam, dialogamos sobre várias temáticas (conforme pretendíamos ao utilizarmos o baralho). Esses diálogos serão apresentados adiante, quando versaremos sobre a cultura propriamente dita.

A seguir apresentaremos as cartas do baralho. O critério para a sequência se deu a partir dos temas que a autora aborda em seu livro. As cartas do livro de Batuli são: O filho de deus, Sara Kali - Padroeira Universal dos ciganos, O surgimento dos ciganos, A roda da sorte, Olho Cigano, Barraca Cigana, Casamento Cigano, Pessoa do Cigano, Chefe Cigano, Virgem Cigana, Cigana da Sorte, A velha mãe patriarca rainha, Crianças Ciganas, Viagem, A estrada do cigano, Sociedade Cigana, Cigana Curandeira, 7 chaves do destino, Os sete caminhos, Coração Cigano, Árvore da vida, Alegria cigana, Serpente, Cavalo fiel, Rato-miséria, Ovo-nascimento, Peixe cigano, Pomba inocente, Raposa -cautela, Prisão, Cruz cigana, Máscara do feitiço, Carta, O sol, A lua, Estrela, Morte cigana, Conselho de sentença ou julgamento e Ritual após a morte.

Não traremos todas as cartas ilustradas no livro pois consideramos que a quantidade (40 cartas) poderia ser agrupada por eixos temáticos de forma que a explanação não se tornasse longa demais.

Assim, reunimos as cartas que tratam de assuntos comuns como as cartas “Ovo-nascimento”, “Criança-cigana”, “Alegria Cigana” por tratarem da representação da criança na cultura cigana. A apresentação que fazemos do baralho não segue a mesma ordem do livro.



Figura 1 - O Filho de Deus

O Filho de Deus é carta mais importante do baralho cigano, de acordo com Mirian Batuli. Ela afirma que essa carta não faz parte do jogo, não devendo nem podendo ser embaralhada junto às outras. Segundo a mesma, a função desta carta é iluminar a cartomante durante a consulta, lembrando-a de que deve distribuir amor e solidariedade a quem a procura.

Sobre a religião dos ciganos, Batuli afirma: “O cigano não é obrigado a seguir dogmas nem doutrinas. Porém, se for religioso, ele só segue a religião que cultua Deus e Jesus Cristo, porque nós o consideramos nosso grande e único MENSAGEIRO.” (BATULI, 2007, 17, grifo da autora).

No estado do Espírito Santo em alguns acampamentos visitados os ciganos afirmam que não seguem uma religião específica, mas que devotam imensa fé à Deus e a Santa Sara Kali. Alguns afirmaram serem católicos, respeitando as datas festivas, porém destacam que não costumam frequentar a igreja devido ao preconceito, exceto em ocasiões de casamento. Informam ainda, que realizam a cerimônia cristã na igreja e sempre recebem nos acampamentos a visita de padres e integrantes da Pastoral dos Nômades, da igreja católica.



Figura 2 - Sara Kali - Padroeira Universal dos Ciganos

Os ciganos devotam imensamente fé a Santa Sara Kali e alguns atribuem à ela o ato de dar o dom da leitura das mãos a toda menina cigana. Batuli (2007) destaca que Santa Sara, única santa cigana do mundo, é considerada a padroeira universal do povo cigano, e narra a crença religiosa sobre a sua história:

Conta a lenda que Maria Madalena, Maria Jacobé, Maria Salomé, José de Arimatéia e Trofino, junto com Sara, uma cigana escrava, foram atirados ao mar pelos judeus, numa barca sem remos e sem provisões. Milagrosamente a barca, sem rumo, atravessou o oceano e aportou em Petit- Rhône, hoje a nossa tão querida Saintes- Maries-de-la-mar... Diz a lenda que as três Marias, desesperadas em alto-mar, e já sem esperança de sobreviver, puseram-se a rezar e a chorar. Nesse momento, Sara retira seu **DIKIÔ** (lenço) da cabeça, chama por **KRISTESKO** (Jesus Cristo) e promete que, se todos se salvarem ela seria escrava do Senhor e jamais andaria com a cabeça descoberta, em sinal de respeito. Promessa cumprida até o final dos nossos dias. (BATULI, 2007, p. 21 e 22, grifos da autora)

Ao narrarem esta lenda, os ciganos expressam sua imensa devoção à essa Santa, mas se ressentem da discriminação que permeia essa crença, como versa Pereira (1985) :

A igreja católica, de uma maneira geral, crê que “Sara, a Negra” é mais uma das invenções dos ciganos. Isto não se constitui em novidade, já que a cultura cigana vem sendo discriminada ao longo dos séculos pelos donos dos mais diversos tipos de poder, ainda mais, levando-se em conta o fato de Sara ter sido uma escrava. (PEREIRA, 1985, p. 97)

Os mitos, as lendas, o misticismo fazem parte das crenças dos ciganos. Quanto à religião seguem somente a um único Deus, crendo que somente ele é o mestre e senhor, e seu filho Jesus Cristo, o mensageiro ⁴.

Sendo um povo de tradição oral, é também através de mitos e lendas que alguns ciganos narram o surgimento do seu povo. Devido à ausência de escrita, muitos historiadores relatam a dificuldade de precisar os dados e as fontes históricas dos ciganos. Na carta “O surgimento dos ciganos”, o desenho ilustra este fato:

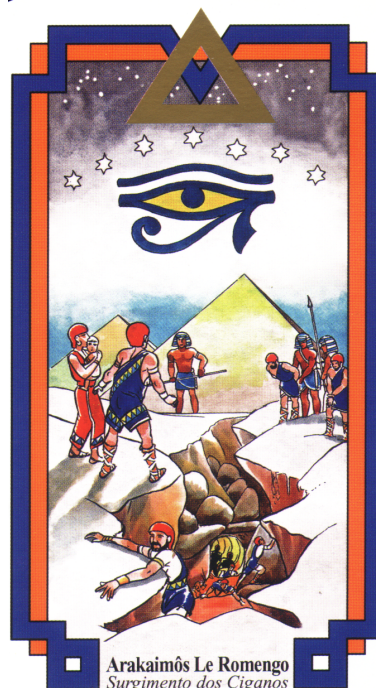


Figura 3 - O Surgimento dos Ciganos

⁴ No dia 25 de maio de 2006, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no uso da atribuição que lhe confere o art.84, inciso II, da constituição, decretou o dia 24 de maio (data na qual os ciganos comemoram o dia de Santa Sara Kali) como o Dia Nacional dos Ciganos.

A figura retrata a controvertida origem dos ciganos. Muitos estudiosos como sociólogos, etnólogos, antropólogos, historiadores, ciganólogos, entre outros se dedicam a esse tema. Na carta, estão as pirâmides egípcias e acima delas o OLHO DE HORO (deus egípcio com cabeça de falcão) e ciganos saindo de uma abertura na terra. Batuli relata o que isso significa para o ciganos:

Nosso povo saiu do fundo da terra, e fomos então escravizados pelos egípcios. Foram tantas as humilhações e os maus-tratos a que fomos submetidos, que na época criou-se um dialeto próprio, o ROMANÊS, para que nos comunicássemos, sem que nossos algozes compreendessem o que falávamos...” (BATULI, 2007,p. 23)

O Romanês é ensinado pelos mais velhos aos mais novos. Segundo um cigano idoso do acampamento Mar, é comum serem feitos círculos com as crianças e se contar à elas as histórias dos seus antepassados, do povo cigano, para que saibam de onde vieram, para que aprendam a honrar e respeitar o seu povo e também para que aprendam a língua dos ciganos. Alguns idosos narram que muitos jovens não desejam mais aprender o Romanês, e que muitos aprendem mas não usam mais, sentem vergonha, preferindo falar “a língua dos gadjes”.

Em seu estudo sobre o Romanês, o linguista Fábio Dantas Mello, pesquisou as deteriorações do mesmo, devido à penetração de uma língua no território da outra, neste caso do dialeto cigano no ambiente da língua portuguesa. Afirma que:

Ao lidar com a realidade dos ciganos – grupo minoritário em contato com sociedades, cujas dinâmicas diferenciam-se bastante das suas – o que temos do ponto de vista linguístico, é um enclave, o que causa uma série de interferências tanto no sistema linguístico quanto no cultural... (MELLO, 2005, p. 27)

A importância que os mais velhos denotam a questão da preservação da língua está entrelaçada à luta do povo cigano pela continuação da sua tradição. Para eles é de extremo valor e honra preservar e manter seus costumes, passando-os através das gerações, perpetuando-os através dos ensinamentos e dos exemplos. Assim, é

motivo de grande festejo, o nascimento de uma criança, que simboliza a continuação de sua raça.

Para os ciganos, a família destaca-se como um dos fatores mais importantes e a criança cigana exerce um papel muito valorizado por eles, sendo [...] “a quem os ciganos amam e que têm o importante papel de levar adiante a existência do grupo.” (PEREIRA,1985, p.47)

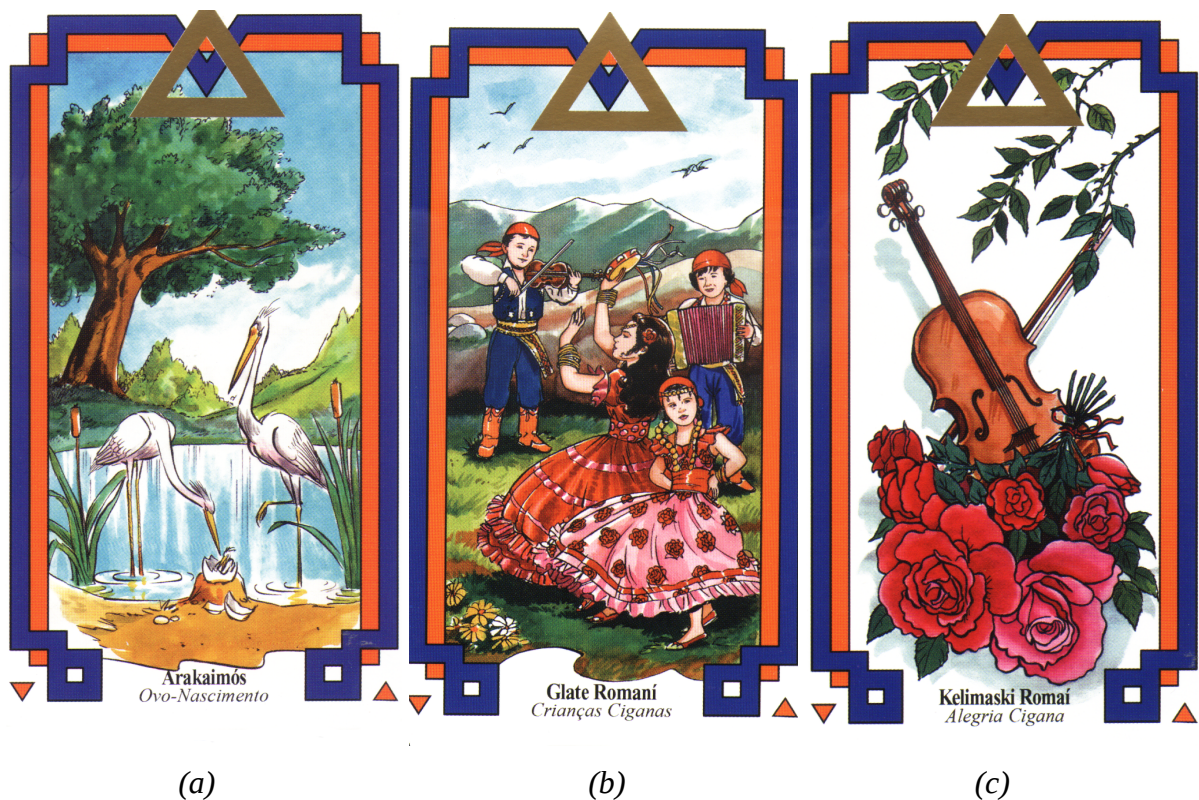


Figura 4 - (a) – Ovo Nascimento; (b) – Crianças Ciganas; (c) – Alegria Cigana

Diante das inúmeras características que os ciganos apresentam, muito de seus costumes e crenças são desconhecidos por parte dos não-ciganos. Entretanto, uma característica comumente a eles associada é a alegria. Muito se ouve dizer que os ciganos são alegres e festeiros, que estão sempre dançando e comemorando. Sobre essa tradição, Batuli afirma:

Dizem que não há alegria e diversão onde não há ciganos. Atrás de um violino, imaginam-se sempre as mãos mágicas de um cigano, ou de quem em outra época, o foi. Acreditamos que todos os violinistas têm alma cigana. Gostamos de quebrar o silêncio da tarde e a solidão da noite com acordes de violão, pandeiro, castanholas, acordeom e o nosso rei dos reis - o violino. É através da música que expressamos todos os nossos sentimentos.” (BATULI, 2007, p.61)

Segundo a autora os ciganos têm duas espécies de música, as de lamento e as de dança. Ela afirma que as músicas de lamento (cantadas após as refeições quando sentados à mesa) contam as injustiças, perseguições e preconceitos aos quais os ciganos foram submetidos. As músicas de dança, segundo ela, são as que expressam a alegria dos ciganos em simplesmente viver, são as que refletem realmente a alma cigana, e ressalta: [...] a música é, para o cigano, o que o ar é para o pulmão. Não conseguimos viver sem ela.

Motivo também de grande alegria para os ciganos são os nascimentos. Para BATULI a carta ovo-nascimento representa a alegria dos ciganos, já que são um povo que não se deixa abater por lágrimas e tristezas, que têm a garça como uma ave sagrada, pois é considerada por eles como uma ave cigana por ser incapaz de verter lágrimas de dor. Segundo a lenda, quando morre uma jovem cigana virgem, ela se transforma em uma garça. O ovo, por ser o germe da vida, é o símbolo da perfeição. Desempenha variadas funções dentro da magia e rituais ciganos. A autora afirma que o branco da casca representa a pureza, a clara, a prata e a gema, o ouro.

Simbolizando os valores e crenças acima citadas, a representação física da alegria cigana são as crianças. BATULI destaca que elas simbolizam a continuidade, a perpetuação da raça dos ciganos. Segundo ela, o nascimento de uma criança é motivo de grande festa, principalmente se for do sexo masculino, e mais ainda se for o primeiro filho do casal. Batuli explica que o nascimento de uma criança dentro da comunidade cigana muda a condição social dos pais. [...] “ A mãe deixa de ser BORI (NORA) e assume o papel de DHIEÍ (mãe). O pai deixa de ser CHÁORRO (rapaz, menino), para se tornar ROM (homem) e DAD (pai).” BATULI (2007, p.43, grifos da autora).

De acordo com Batuli, a criança cigana é criada dentro dos preceitos de liberdade e otimismo em relação ao futuro. Por isso, segundo ela, evita-se falar em tristezas perto dela. Afirma, ainda, que os adultos desempenham importante papel em sua educação, servindo como mestres, onde têm a obrigação de não deixar que a dúvida e o medo destruam a sua fé. Batuli relata ainda, que o adulto deve aguçar a intuição da criança, e que esta deve crescer acreditando que fará mudanças para melhor e ressalta:

Respeita-se a sua individualidade, principalmente se a criança for do sexo masculino; se for do sexo feminino, ensina-se a ela o valor da pureza, da castidade, da obediência. Aos pequenos é dito que o caminho de todas as religiões leva-os a Deus. A lei do livre arbítrio é opção sugerida na infância. Desde cedo, aprendem que a voz do sangue e da raça é mais forte que a própria vida, arrebatando todos os grilhões; que todos os ciganos, independentemente do clã a que pertençam, são nossos parentes, de uma forma ou de outra, merecendo nosso carinho, amparo e respeito. BATULI, (2007,p. 44)

As crianças ciganas, desfrutam assim, a liberdade que lhes é propiciada tendo sua existência e seu desenvolvimento apoiados neste preceito. Sousa, em seu texto “Um olhar (de um cigano) cúmplice”, versa sobre a educação das crianças ciganas, relatando que a solidariedade é a base da educação e que este aprendizado ocorre em um contexto coletivo, onde elas aprendem através da interação com a família. Sousa (2001) também relata que para os ciganos a educação é permanente, o que significa que para eles, o tempo não é dividido em momentos para aprender, momentos para trabalhar ou brincar, o que, segundo ele, os difere da sociedade não cigana, em termos de linearidade conceptual. O autor versa também sobre as especificidades da educação do menino cigano, afirmando que essa educação,

[...] ao contrário de algumas práticas educativas, gira em torno da sua família, unidade básica de organização social, econômica e educativa, onde os fracassos ou insucessos são vividos como experiências a serem incorporadas nos seus saberes. (SOUSA, 2001, p. 35 e 36)

A educação do menino cigano baseia-se principalmente na representação que ele terá quando adulto na comunidade cigana.



Figura 5 - (a) – Pessoa do Cigano; (b) – Chefe Cigano

Batuli afirma que o cigano é a energia masculina, é o símbolo da ação, da criatividade e da inteligência. Ele é eminentemente alegre, jovial, viril e extremamente galanteador. É o centro das atenções da família cigana, e, ao contrário da mulher a ele tudo é permitido. A cigana vê seu homem como um guerreiro, um protetor, um amante digno de admiração, respeito, o dono da inteligência, enfim um semideus.

A pessoa do cigano é representada na carta do baralho por um jovem, tocando o violino. O lenço vermelho e a argola que ele usa, foi colocado na figura ilustrada em seu livro, propositadamente para esclarecer suas origens, pois em épocas passadas, os ciganos tinham os cabelos mais compridos e usavam um lenço para protegê-los.

Trabalhavam na criação e fabricação de jóias, reformavam painéis artesanalmente, como os ferreiros, e usavam um aparelho chamado Pichoto (ventoinha) que servia para aumentar a intensidade do fogo. Segundo a autora, sem o lenço, os ciganos podiam ter os cabelos chamuscados, o que para eles é um prenúncio de má sorte,

pois quando o cabelo é danificado, perdem a BAR (sorte) e a força. Batuli afirma que ao contrário do que se pensa, os ciganos não têm o costume de usar brincos. A exceção ocorre somente quando acontece uma gravidez interrompida de feto do sexo masculino, e depois, nasce uma criança do mesmo sexo daquele que foi abortado. Nesses casos, manda a tradição, que se fure uma das orelhas do menino e se coloque um brinco. Segundo a crença, se isso não é feito, a criança não chegará aos sete anos e se chegar, o espírito daquele que não conseguiu encarnar poderá se apossar do irmão e com isso levá-lo à loucura, ou à dupla personalidade. Afirma também que uma cigana nunca realiza um aborto voluntário, pois os ciganos acreditam que, além de cometer um crime contra um ser indefeso, esse ato interrompe a caminhada de um espírito que às vezes leva séculos para reencarnar e isso é tido por eles, como um dos maiores pecados perante o povo e principalmente perante Deus.

A mulher também tem seu papel definido na organização da sociedade cigana. Algumas cartas elucidam este papel, como a “A velha mãe patriarca rainha”, a “Cigana da sorte” e a “Virgem Cigana”.



Figura 6 -A velha mãe matriarca rainha

Na carta 'A velha mãe matriarca rainha', vemos a idosa mãe cigana, sentada sobre o globo terrestre, o que significa que ela é todo-poderosa, dona da sabedoria do mundo. Na velhice, passou por todos os estágios da vida e assim atingiu o equilíbrio. A serpente na mão direita significa que ela domina a sabedoria e a magia, o âncora na mão esquerda, o apoio que ela representa para a comunidade.

A mãe é a responsável pela manutenção da fidelidade aos princípios básicos da vida cigana, pois é ela quem educa diretamente os filhos. Entre os ciganos é chamada de BIBI. Batuli destaca que na comunidade cigana, a senhora ou a anciã sempre é consultada antes de serem tomadas as decisões importantes para o grupo.

Na carta 'Cigana da Sorte' uma mulher usa um lenço na cabeça, o que significa que ela é casada. O cão negro significa que ela domina totalmente os mistérios da magia que já passou pela iniciação aos sete anos, pela firmeza feita aos quatorze e pela consagração feita aos vinte e um.

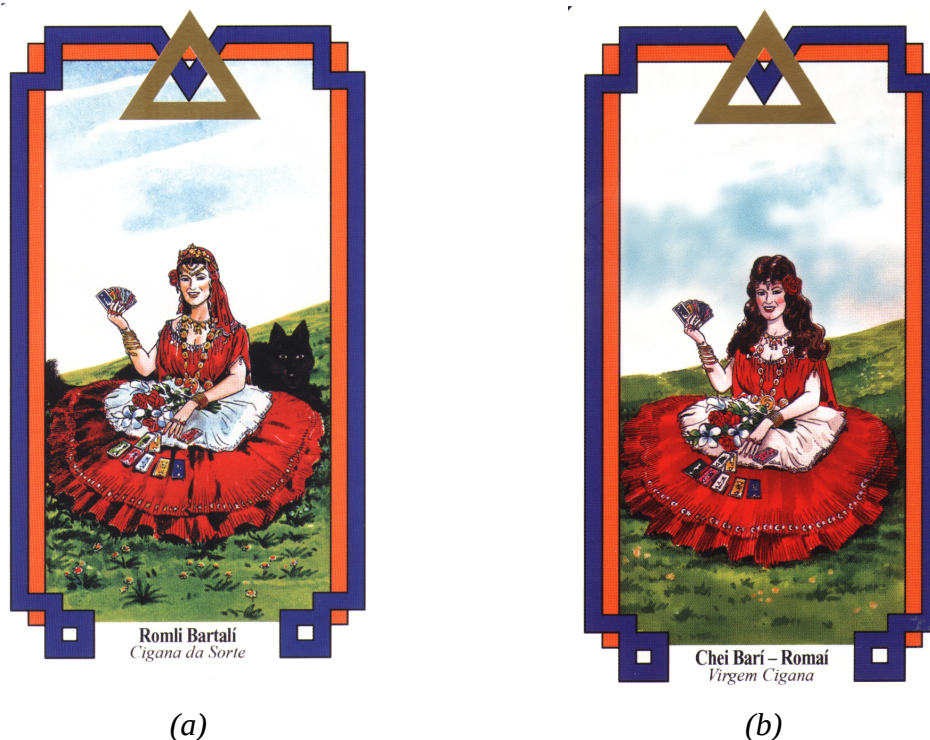


Figura 7 - (a) – Cigana da Sorte; (b) – Virgem Cigana

A mulher desempenha importante papel na manutenção e transmissão dos valores e costumes:

Dentro da comunidade cigana, a mulher tem a função de educar e passar aos seus filhos a sabedoria adquirida, bem como zelar pela virgindade das suas filhas, pois como já mencionei, a virgindade é o símbolo de honradez de nossas moças e orgulho de suas famílias....À mulher cigana compete iniciar as meninas na magia, ensinar as músicas, a dança e prepará-las para o casamento. Quanto aos seus filhos homens, essa função é atribuída ao marido cigano, que é o chefe da família. Na comunidade cigana, a mãe é todo o Amor e o pai é todo o Poder. (BATULI, 2007, p.40)

A autora destaca ainda que as cartas do baralho cigano representam muito para as mulheres ciganas pois além de ser o instrumento de trabalho são também importantes para o desenvolvimento espiritual, já que auxilia a desenvolver a intuição, a vidência e os poderes mentais. Por isso, o respeitam tanto.

Assim, a sociedade cigana se caracteriza por apresentar uma sociedade estruturada por papéis definidos, movida por variados sentidos produzidos a partir das crenças e costumes. A essência do povo cigano emerge rica em significados, refletidos e expressados em seu modo de vida e organização social. Na carta a “Sociedade Cigana”, são destacados, alguns desses sentidos:

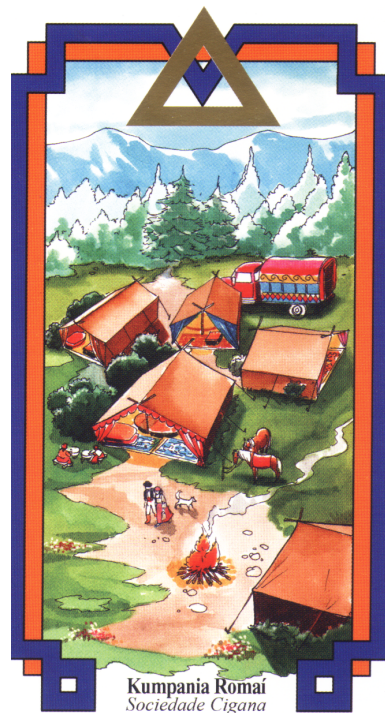


Figura 8 - Sociedade Cigana

A figura ilustra a estreita relação dos ciganos com a natureza. Um céu límpido, árvores ao redor. Uma fogueira servindo a todo o acampamento. No meio, os cavalos, as barracas e um caminhão.

Segundo Batuli, a estrutura da organização social do cigano é a família. Em um acampamento são respeitados os costumes de coabitação “[...] Não é admitido que os membros da família de uma barraca comam bem e os de outra passem fome.” (BATULI, 2007, p.49) . A autora afirma ainda que os ciganos têm verdadeiro pavor de ficar só; quando se tornam sedentarizados procuram sempre morar próximos uns dos outros.

Quando um cigano carente adoece, é feita uma arrecadação entre todos para auxiliar a ele e a sua família. A educação é baseada na solidariedade, une-se a experiência e sabedoria dos velhos com a força e audácia dos jovens. Batuli destaca que existe um ditado cigano que rege o princípio da solidariedade entre o seu povo: “ O amigo é para a alegria, brincadeira, doença, miséria e morte”. (BATULI, 2007, p.50)

As cartas a seguir retratam através de suas ilustrações o que o nomadismo representa para os ciganos.

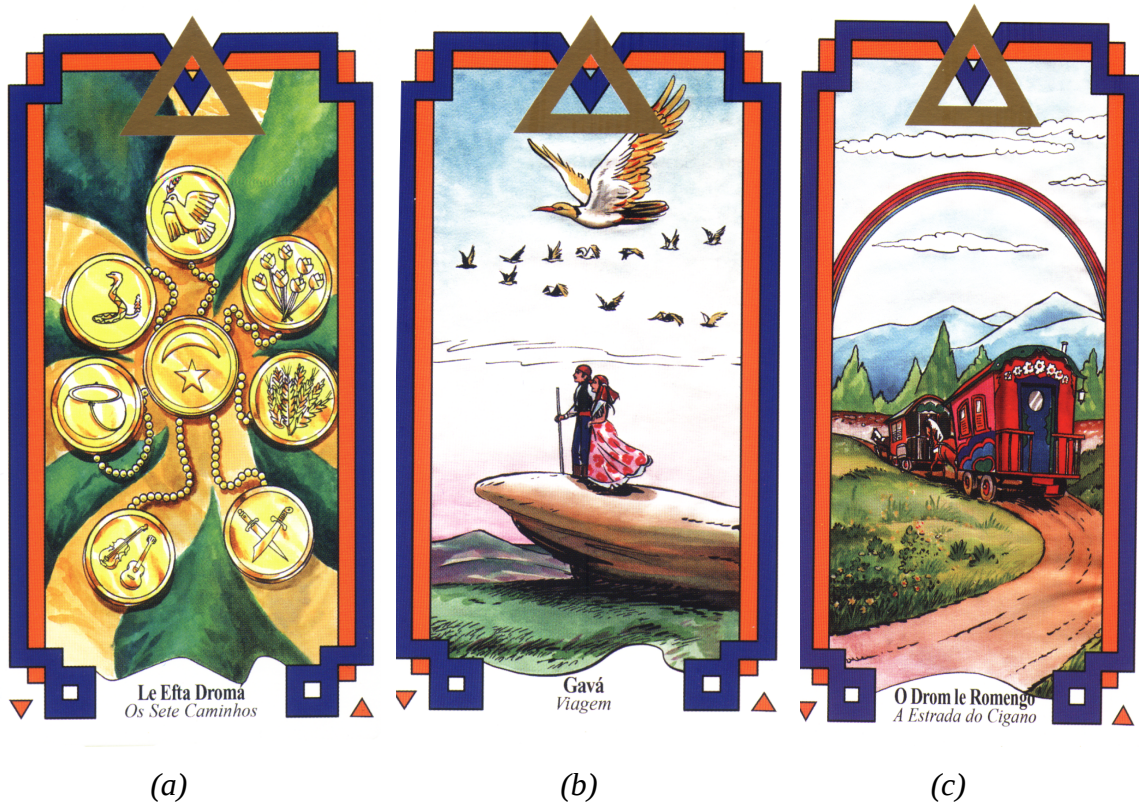


Figura 9 - (a) – Os Sete Caminhos; (b) – Viagem; (c) – A Estrada do Cigano

Na carta “Os sete caminhos” podemos observar sete estradas. No início de cada uma encontra-se uma moeda com um símbolo no meio. Ao centro, uma moeda maior, com os símbolos da lua e da estrela (muito significativos para o povo cigano, segundo Batuli).

A autora relata que esta carta significa a união dos sete dás (ou clãs) ciganos: KALDERASH, MOLDOWAIÁ, MATHIWAIÁ, SHIBIAIÁ, ITHALIAIÁ, RHORANÊ E CALLÊ, que formam a KUMPANIA (sociedade cigana). Os cordões que ligam as sete moedas, significam que embora separados em dás o povo cigano é unido em sua essência.

Batuli afirma que nos tempos das caravanas, quando os ciganos levantavam acampamento e iam seguir viagem, o KAKU (o mais velho), ao chegar no primeiro entroncamento do caminho, parava e jogava no solo as sete moedas de ouro. O caminho a ser seguido era definido de acordo com a disposição da queda das moedas. Cada uma continha a sua simbologia:

Pomba: naquele caminho seriam recebidos sem preconceitos, perseguições e maus-tratos. Teriam paz.

Cobra: aquele caminho traria traições, aborrecimentos e perseguições.

Caldeirão: por aquele caminho, conseguiriam trabalho e não teriam problemas com alimentação.

Violino e Violão: o caminho os levaria a serem recebidos com festas.

Facas cruzadas: encontrariam hostilidade, aborrecimento e lutas.

Trigo: caminho de farturas e bênçãos.

Flores: encontrariam alegria.

A carta “A viagem ” mostra um casal de ciganos, de pé, em cima de um rochedo, olhando para o infinito. Acima uma migração de pássaros. A autora usou o ganso para retratá-los e explica o porquê. Segundo Batuli, o ganso tem muita importância para os ciganos. Suas penas são usadas na confecção de travesseiros e cobertores, que os aquecem e livram do frio das estradas. Os pássaros no geral exercem uma espécie de fascínio entre os ciganos “[...] talvez por termos em comum o sentimento de liberdade. Até na hora da morte, o pássaro é importante para nós, porque acreditamos que somos conduzidos em suas asas para o reino de Deus.” (BATULI, 2007, p.46)

O rochedo onde o casal se encontra simboliza a única segurança que o cigano tem quando está na estrada, a única base firme. Por sua imutabilidade, a rocha é tida como símbolo de expressão da força da natureza concentrada. A pedra, por sua dureza, é usada em vários sortilégios ciganos. Assim como as longas viagens são um fenômeno vital para muitos pássaros, também a são para os ciganos

Para nós, ciganos, o sentido da viagem é justamente este; a magia e a paixão pelo mistério, pelo infinito, pelo desconhecido. Foi através das viagens pelo mundo que o cigano divulgou sua música, sua dança, sua magia, num exemplo também de raro desprendimento a um solo que escraviza as pessoas pela posse da terra. Daí porque dizemos: “o mundo é nossa pátria e o céu o nosso teto”, pois estamos aqui de passagem, e não levaremos nada material conosco: só o rastro de luz das nossas boas ações.(BATULI, 2007, p.46, grifos da autora)

Na carta “ A estrada do cigano” a carroça cigana passa por um vale em direção ao arco-íris. Segundo Batuli, conta a lenda que na fuga dos ciganos do Egito, eles se dividiram em sete clãs. Seguiram pelo mundo em caravanas, por isso tornaram-se nômades. O arco-íris simboliza a realização de um grande sonho, reservado por Deus ao povo cigano: independentemente do clã ao qual pertençam, todos os ciganos se encontrarão no grande terreno que Deus reservou. Lá poderão tocar, dançar, brincar na festa derradeira, sem serem perseguidos, enxovalhados, traídos e sacrificados. A inveja, o ódio e o rancor não farão morada. O arco-íris significa então a aliança do céu com a terra, o elo entre Deus e seus filhos.

Para a autora a estrada tem grande representação para os ciganos. É sempre uma renovação, uma nova esperança. É nela que os ciganos aprendem o código de seus elevados padrões morais, como honrar a palavra, a tradição, a amar a natureza. É na estrada que aprendem com cada dificuldade inesperada ou alegria, é isto que faz com que nunca vivam sem sentido nem em vão.

Os ciganos possuem uma estreita relação com a natureza. As cartas “O sol”, “Lua” e “Estrela” explicitam essa relação:

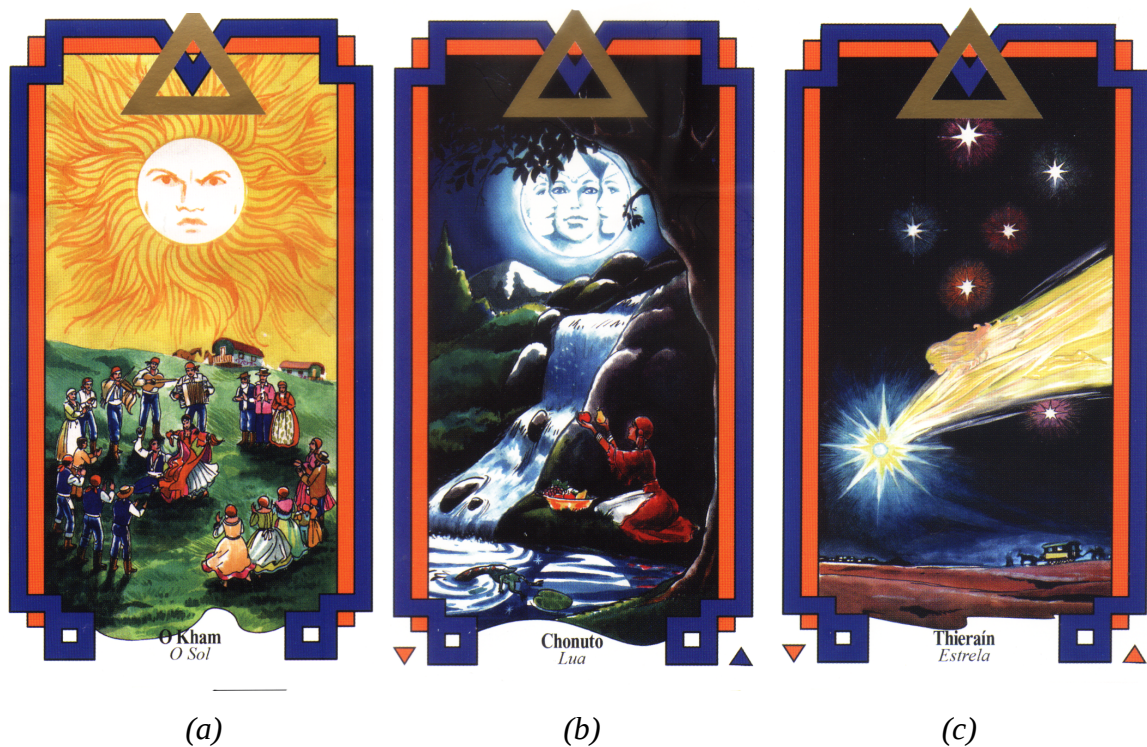


Figura 10 - (a) – O Sol; (b) – Lua; (c) – Estrela

Na figura da carta “O sol”, vemos o astro grande, imponente e sério. Abaixo ciganos dançando. Segundo Batuli, é costume, quando um membro da comunidade fica doente, fazer uma roda de dança sob o sol, e as virgens, invocam espíritos para curá-lo. Acredita-se que o calor do sol afugenta o pássaro da morte e os espíritos do mal, que trazem as doenças.

Assim, para os ciganos o sol é a lanterna de Deus, a luz que ele envia para abençoar e curar. Simboliza força, saúde, alegria e poder, por isso as solenidades festivas como casamentos, batizados ou aniversários, são realizados de dia, sob a luz do sol.

Na carta Lua, vemos este satélite em suas quatro fases. A lua cheia, envolvendo três rostos femininos (que significam a fase nova, crescente e minguante). Abaixo uma cigana, fazendo sua oferenda à lua, que representa a grande maga. A cachoeira (que cai) serve como reflexão. Para os ciganos, o poder certamente levará a queda (lição dada pela natureza através da queda da água). Assim, consideram que nunca devem subestimar quem está em situação inferior porque um dia a situação muda,

pois a vida é feita de ciclos, assim como as águas que passam pela cachoeira.

Devido a este fato, os eventos festivos devem acontecer na época da lua cheia. É quando também devem ser feitas as simpatias para amarração, fecundidade e facilidade para o parto. Na lua crescente são feitas as simpatias para prosperidade em investimentos novos e na lua nova, para renovar as energias. Na minguante é grande a força da lua para curar moléstias, tanto físicas quanto espirituais.

Na carta aparece também uma cobra engolindo um sapo. Existe a crença entre os ciganos de que se alguém avistar uma cobra engolindo o sapo e conseguir matá-la e envolvê-la na cera de abelha e guardá-la num BUJÔ (sacola de couro) vermelho, fará assim um dos amuletos mais cobiçados e raros entre os ciganos. Segundo Batuli, quem o possuir terá riqueza, sucesso, adquirirá o dom da adivinhação, da cura, e o privilégio de conversar e receber mensagens de espíritos. O amuleto deve ser passado de pai para filho e livra também da inveja “[...] quando um cigano quer ofender outro, por este possuir o sentimento de inveja ele costuma dizer: THIE IACÁ SI JUNGALÊ SAR LA BRASKAKE (Seus olhos são feios, invejosos e ruins, iguais aos do sapo).” (BATULI, 2007, p. 88)

Na carta “Estrela”, vemos um céu escuro com seis estrelas. No destaque, uma delas cadente, apontando o caminho para uma caravana cigana. A estrela significa para o povo cigano a luz que vence a escuridão da noite, a esperança. Segundo a tradição, quando os ciganos, viajando em caravana, avistam uma estrela cadente, é sinal de que aquela viagem será abençoada, que chegarão em lugar onde não serão hostilizados e rejeitados. A estrela aponta sempre o bom caminho “[...] uma cigana, que em sua gestação avistar sete estrelas cadentes, terá a certeza absoluta de que gerará um ser de extrema luz. Por certo, um novo líder cigano.” (BATULI, 2007, p. 90)

Outras crenças dos ciganos são ilustradas nas cartas Raposa-cautela, Pomba inocente e Prisão.



Figura 11 - (a) – Raposa - Cautela ; (b) – Pombo Inocente; (c) – Prisão

Na carta “Raposa-cautela” podemos observar uma raposa saindo de trás de uma árvore. Segundo Batuli os gajes costumam comparar os ciganos à raposa (devido a malícia, astúcia e sagacidade). Porém, afirma a autora que os ciganos não têm a mínima afinidade com este animal; acham-na covarde e desonesta. Por isso consideram extremamente pejorativo chamar um cigano de raposa “[...] assim como é ofensivo chamar alguém de rato ou de cobra.” (BATULI, 2001, p. 75)

Segundo a tradição, quando uma raposa rondava um acampamento era sinal de que o demônio estava naquele lugar. Imediatamente, os ciganos deviam desarmar suas barracas e partir. Antes, deveriam jogar um balde de água de nascente com sal grosso na terra, abençoando-a e agradecendo-a pelo período que os acolheu.

Na carta “Pomba Inocente” vemos o pássaro sendo sacrificado por um gavião. Batuli explica que simbolizam a luta do bem contra o mal. A pomba inocente, inadvertidamente, sai do raio de luz e penetra no mundo das trevas, sucumbindo assim, por imprudência.

Para os ciganos, o mal é a desordem absoluta. A afirmação da desordem é a mentira. A autora destaca que existem pessoas que mentem quando inventam fatos sobre tradições culturais a que não têm acesso, que desconhecem; ao mentir, distorcem a imagem de um povo, matam sua alegria e suas crenças. Assim, a carta ilustra o confronto da inocente pomba com o esperto gavião.

A carta “Prisão” é considerada a carta mais nefasta do baralho cigano. A figura mostra uma prisão envolta em nuvens negras e cercada por um temporal, com raios e trovões. O mar revolto, um pequeno barco com a tripulação remando contra a fúria.

A autora relata que embora os ciganos admirem a infinita beleza do mar, consideram-no traiçoeiro. Sua água não tem a mesma conotação para os ciganos que tem a água dos rios e das cachoeiras. Primeiro, porque não se renovam e segundo porque nunca serviram para aplacar a sede durante suas jornadas. Também não se tem notícia de ciganos que tenham exercido a profissão de pescador.

A carta é a mais nefasta do baralho porque para eles nada é mais tenebroso para o cigano do que a prisão, a perda da liberdade, pois sem a qual não há vida.

Apesar das perseguições, discriminações e maus-tratos a que fomos submetidos, conseguimos pegar o barquinho da liberdade e romper pelo mundo. Hoje muitos nos chamam de sacerdotes andarilhos e mensageiros do destino. No entanto, até chegarmos a este ponto da História, o caminho foi longo e penoso. Não lamentamos o passado, mas aprendemos com ele a defender nosso presente. (BATULI, 2007, p. 78)

A autora explica que a prisão destruída pelos raios significa Deus, a força amorosa, que não aceita injustiça, não acha justa a autoridade imposta pelos homens poderosos e vingativos que prendem e até matam seus semelhantes “[...] apenas por terem idéias e costumes diferentes.” (BATULI, 2007, p. 78)

Nas cartas “Coração Cigano” e “Casamento Cigano” Batuli versa sobre como os ciganos significam alguns sentimentos como amor, paixão, confiança, fé, união.



Figura 12 - (a) – Coração Cigano; (b) – Casamento Cigano

Na carta Coração Cigano, vemos um coração amparado por uma mão em concha que o ergue. A mão o sustenta, protege-o dos espinhos. Segundo a autora é a carta mais sutil e singela do baralho cigano. A mão que envolve o coração é a mão de Deus. Para os ciganos, Deus ampara a todos, sem distinção de cor, raça, credo ou religião. Todos são iguais para Ele.

Para os ciganos o coração é a moradia do amor, da amizade e da fraternidade, mas infelizmente também pode abrigar o ódio, o rancor e a inveja. As rosas vermelhas significam o amor, a paixão, a marca do sangue de Cristo derramado. Os espinhos simbolizam a dor e o escárnio ao qual Jesus fora submetido. Batuli destaca que os verdadeiros ciganos jamais comem o coração de nenhum animal. Acreditam que se o fizerem cairá sobre eles uma maldição, fazendo com que tenham problemas

cardíacos, perda de visão, da intuição e da adivinhação. O cigano que profanar essa crença fica proibido de pronunciar durante os rituais a oração mais carinhosa para Deus: "[...] THIOMIDAU TIO ILÔ DIEULA (Beijo teu coração meu senhor)." (BATULI, 2007, p.58)

A carta "Casamento Cigano" mostra-nos a ilustração de dois casais de ciganos se entreolhando. No centro uma pomba branca com duas alianças no bico, que simboliza o compromisso assumido pelas duas famílias.

Segundo a autora o casamento é para o cigano um dos passos mais importantes da vida, pois é a garantia da perpetuação e preservação da espécie. Portanto, é motivo de muita comemoração e solenidade.

De volta à carta, podemos ainda observar que ao lado dos casais, há uma bandeja de prata com broa de trigo, que simboliza o corpo de Cristo. A broa é furada no centro. Coloca-se sal representando a aliança de Deus com os ciganos através do Batismo. Os ciganos acreditam que o BENG (diabo) jamais come ou se aproxima do sal; assim todos os doces ciganos, obrigatoriamente, levam uma pitadinha de sal. No centro da broa, uma vela para abençoar as famílias e evocar os espíritos de luz. Contornando a vela, um cordão de ouro, o qual a noiva usará a partir da aceitação do pedido de casamento até a data da cerimônia. Do dia do casamento em diante a mulher passa a pertencer à família do marido, respeitando os sogros como seus verdadeiros pais.

Versando sobre os significados das ilustrações da carta, a autora nos conta sobre seu próprio casamento:

É também motivo de conagraçamento entre os diversos dás, sendo convidados muitas vezes, ciganos de diversos países. Quando casei por exemplo, havia ciganos vindo da Espanha, do Chile, da Argentina, do Paraguai. Em geral, a moça cigana casa com um rapaz cigano e vice-versa; mas há exceções, como no meu caso. Meu marido, um GAJE, passou anos tentando conseguir o consentimento dos meus pais para o casamento. É preciso que a Comunidade Cigana tenha muita confiança em um não-cigano para aceitar e abençoar esta união. (BATULI, 2007, p.32)

Assim, após discorrermos sobre algumas cartas do baralho cigano, passaremos ao relato do desenvolvimento do nosso estudo.

7 OS PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA: VISITAS AOS ACAMPAMENTOS DO ESTADO, AS ESCOLAS, ÀS INSTITUIÇÕES

Como dito anteriormente, este estudo é do tipo etnográfico. Em consonância com este fato, iniciei a presente pesquisa, indo a campo, conhecer os grupos ciganos e a sua cultura, a fim de estabelecer vínculos e desenvolver posteriormente o estudo. Ao mesmo tempo em que buscava informações sobre os acampamentos, também procurava conhecer os possíveis programas voltados para ciganos em Secretarias Municipais de Educação da região metropolitana de Vitória, bem como nas áreas da saúde e do serviço social. Do contato inicial com acampamentos, secretarias municipais de educação e escolas, definiríamos o *lócus* da pesquisa.

Iniciaremos o relato apresentando algumas informações gerais colhidas no contato com setores do serviço público a respeito dos ciganos no Estado e em seguida narraremos brevemente como foram os primeiros contatos com os ciganos e os critérios para a escolha das escolas e dos acampamentos para o estudo.

7.1 A SITUAÇÃO DOS CIGANOS, NA EDUCAÇÃO, NA SAÚDE E NO SERVIÇO SOCIAL

O primeiro passo era descobrir em quais localidades haviam ciganos e quais os serviços disponíveis para eles.

Em maio de 2008, realizei visitas a algumas instituições do estado pretendendo conhecer melhor a situação dos ciganos na educação, na saúde e no serviço social. Busquei saber se existiam dados sobre as condições dos ciganos: Quantos são no estado? Onde acampam? Frequentam o serviço de saúde? Há algum programa social que os contempla? Eles votam?

No dia 01 de setembro de 2008, estive na Secretaria de Educação do Município de Serra. Ao me apresentar, fui encaminhada ao setor de Educação Inclusiva, onde fui informada pela profissional responsável que a secretaria não dispõe de dados sobre

alunos da etnia cigana como: Quantos estão matriculados? Em quais escolas? Com que frequência solicitam transferência? A profissional ligou para o setor de Estatística, que também não dispunha de nenhum dado. Informou-me ainda que as escolas do Município não dispõem de nenhum programa específico.

Durante o diálogo as profissionais que estavam presentes na sala mostraram-se surpresas com o tema de estudo. Após o término da conversa uma delas me forneceu um papel com o nome de quatro diretoras de escolas onde “ouviu dizer que tinha ciganos”. Afirmou:

Também só soube porque o coordenador de uma escola me ligou perguntando se era para matricular o menino de 14 anos que já havia mudado mais de cinco vezes, e ele estava cansado de ficar mexendo com papel do menino, ai queria saber se precisava mesmo matricular porque já estava quase no fim do ano. (LUCÉLIA, profissional da secretaria de educação da Serra)

Após o término dessa visita liguei para duas das diretoras, as quais sugeriram que eu não fosse às escolas pois estas ficavam em bairros extremamente violentos onde pessoas desconhecidas não eram bem - vindas.

No dia 14 de maio de 2008 fui visitar algumas instituições do Município de Vila Velha. Na SEMECE não havia nenhum programa direcionado aos ciganos do município. O Gabinete de Educação Sede Municipal também não dispunha de nenhum programa direcionado aos ciganos, bem como no Serviço Social da Casa do Cidadão os profissionais mostraram-se surpresos com o interesse de estudo e indagaram se realmente havia ciganos no município. Na Secretaria de Promoção Social de Vila Velha, informei sobre o estudo que estava realizando e o profissional responsável questionou: “mas tem ciganos aqui em Vila Velha? “ Informei que sim e ele indagou: os ciganos não são moradores fixos, não pagam água, não pagam luz. Eles têm endereço? Tem algo construído? Que vínculo eles têm com o município? Trazem alguma renda para o município? E acrescentou: “É, porque cigano é assim, diz que vive em comunidade, mas não se preocupa com a comunidade.”

Na mesma sala havia uma funcionária que já havia trabalhado no CRAS. Disse que teve contato com ciganos quando trabalhava lá e afirmou: eles vinham tirar documento quando queriam se casar, porque parece que tem uma tradição que o filho mais velho, o primogênito não tira documentos; disse que uma cigana ia se casar com um não cigano e por isso procuraram o CRAS.

Em Julho, daquele ano, visitei uma escola que fica ao lado de um acampamento. Ciganos e escola vizinhos. No acampamento as ciganas diziam que não haviam procurado a escola, pois as crianças (em número de seis naquele momento) nunca haviam ido à escola e a relação com a comunidade não era amistosa. O tema educação não despertou muito interesse nesse grupo durante nossa conversa. O grupo passava por um sério conflito com a comunidade, que tentava os expulsar do local a todo custo. Estavam nesse terreno (que era de um gadje, amigo deles) há nove meses. A comunidade porém não aceitava a presença deles ali. Segundo as ciganas, era comum o fato de serem discriminadas se sentassem na calçada da rua em frente. No posto de saúde também não recebiam atendimento sob a alegação de que não pertenciam àquela comunidade. As lojas não as recebiam com cordialidade.

Sílvia, uma das integrantes do grupo, contou que era comum as crianças da escola atirarem pedras nas barracas. Disse que certa vez uma pedra quase atingira uma de suas filhas que dormia. Relatou que foi até a escola e conversou com a diretora, para que o episódio não se repetisse.

Fui até a escola. As profissionais que me receberam iniciaram o diálogo indagando:

Ah, que bom que você está estudando os ciganos. Talvez você possa até nos ajudar, nós estamos querendo saber como fazer para tirar eles daqui. A escola está tendo muitos problemas com esses ciganos ai do lado, os alunos ficam querendo ver lá no acampamento, ver o que eles estão fazendo, é difícil controlar eles para começarmos a aula. (ODETE)

Informei que o estudo era do tipo etnográfico e que portanto não comportava intervenções por parte da pesquisadora. As profissionais relataram que os alunos

queriam ficar nas janelas dos corredores para ver as ciganas tomarem banho, pois as mesmas usavam a mangueira atrás das barracas. Relataram também que enfrentavam muitas dificuldades com as meninas adolescentes, que queriam “paquerar” os homens ciganos.

As meninas acham que a vida dos ciganos é boa, é fácil, ficam sempre viajando, tem de tudo, televisão, geladeira, tem tudo, até mais do que a gente tem em casa, ai elas passam ali e ficam vendo, a maioria é pobre, pobre mesmo, então para elas os ciganos são ricos mesmo, e não precisam estudar nem trabalhar. Nossa preocupação é que outro dia as ciganas vieram aqui e ameaçaram elas, falaram assim que se elas não parassem de dar em cima dos maridos delas elas iam retalhar o rosto delas. E pior que nem os meninos novinhos podem porque com 10 anos já estão prometidos para casar. Estamos sofrendo com esses ciganos ai viu, já pensou se uma cigana dessas faz alguma coisa com alguma menina aqui dentro da escola? Na nossa responsabilidade? (LUANA)

Complementando a fala de Luana, Odete afirmou: “[] mas, assim, elas são até educadas respeitam o espaço da escola, falam tudo lá do portão, elas não entram não”.

Assim como Lucélia, que trazia a dúvida do diretor se “precisava mesmo matricular o menino que já havia se mudado cinco vezes,” Odete e Luana também demonstravam desconhecer a cultura cigana, o modo de vida, os costumes e as tradições e também os direitos dos mesmos. Ao solicitar ajuda para “ tirar os ciganos dali” Odete me conduzia a pensar que aquela escola não era para eles.

Em Vitória visitei a Secretaria de Educação, onde fui informada não dispor de dados sobre a matrícula de alunos ciganos na rede. Também não havia nenhum programa direcionado a esta etnia.

7.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM OS ACAMPAMENTOS

Para definirmos qual grupo elegeríamos para o estudo o primeiro passo era descobrir em quais localidades tinham ciganos. Depois em contato com eles, saber se concordariam em participar da pesquisa, e em seguida, saber se estudavam e em quais escolas. Depois deste passo, estabelecer o vínculo, observar, participar, conhecê-los.

Durante o ano de 2008 e início de 2009 visitei muitos acampamentos, participei de aniversários, festas de casamentos, momentos de luto. Assim, após um tempo de contato, o estabelecimento de um vínculo e a escolha dos acampamentos para a realização da pesquisa, passei a realizar as visitas semanalmente. Os horários de chegada assim como o tempo de permanência variavam, às vezes ia pela manhã, outras à tarde, às vezes ficava apenas algumas horas, outras até o entardecer ou anoitecer.

A seguir vamos relatar brevemente como foi o primeiro contato com alguns deles e em seguida problematizar algumas questões que, a nosso ver, se relacionam com a temática deste estudo.

O acampamento Estrela

Por meio de informações advindas de amigos próximos fui enumerando os municípios, bairros e lugares onde poderiam haver ciganos. E foi assim, através de João, morador antigo do Município de Serra, que fiquei sabendo que lá havia um grupo (que segundo o informante estava acampado naquele local há mais ou menos oito anos). Pedi a João que entrasse em contato com o grupo, pois mantinha laços de amizade com eles há bastante tempo, solicitando permissão para uma visita. Assim João fez e logo me informou que havia conversado com Juan, que dissera que eu poderia ir quando desejasse.

João mora no Município de Serra desde que nasceu e contou que esse grupo de ciganos havia chegado lá há oito anos atrás. Relatou que eles ocuparam naquele momento um outro terreno, afastado da cidade. De tempos em tempos se mudavam para algum outro local, mas não saíam dos limites do Município. Disse que tinha um laço de amizade com esses ciganos, que eles tomavam conta do gado (pertencente ao dono do terreno) e em troca este os deixava permanecer ali. Informou que constantemente havia queixas e denúncias: que os ciganos estacam roubando nos arredores, que estavam defecando no rio que abastece a cidade, que estavam mantendo passarinhos presos em gaiolas, enfim, inúmeras denúncias.

Segundo João, funcionários da prefeitura, Secretária do Meio Ambiente, líderes comunitários, iam frequentemente “apurar” as denúncias, mas que nenhum caso de roubo foi comprovado. Em relação aos passarinhos, havia apenas um melro de uma cigana idosa (que o tinha há mais de doze anos). A polícia ambiental retirou o animal, fato que deixou os ciganos extremamente arredios e inconsoláveis. Segundo João, a senhora chorava e os homens do acampamento pediam para ser presos em troca da não retirada do passarinho. João recorda que também manifestou imensa revolta com o fato, pois na praça central da cidade, é comum no fim da tarde, idosos irem sentar e jogar dominó levando suas gaiolas, com seus passarinhos presos. Para João este fato elucidava a injustiça contra os ciganos. Em relação ao rio, funcionários da secretaria do meio ambiente relataram que a denúncia não era verídica. Disseram que os ciganos mostraram as fossas que utilizavam como banheiro. Em relação ao lixo “deram até uma lição de educação, dava vontade até de levar o povo lá para aprender com eles”. (Álvaro, funcionário da secretaria).

Assim marquei com João o dia para a visita. Muita ansiedade permeava a expectativa do primeiro encontro com os ciganos. Que roupa usar? Seria “avaliada e julgada” pela roupa que estava usando? Deveria retirar os objetos de ouro, como a aliança? Será que eles tentariam barganhar alguma coisa? Devia deixar o carro longe e chegar a pé? Muitas eram as dúvidas e apreensões, afinal cresci ouvindo a frase : cuidado com os ciganos!

Mesclado a tais sentimentos estavam a curiosidade, o desejo de finalmente começar o momento mais esperado da pesquisa. Uma mistura de emoções se apresentava, mas o ímpeto do “ser pesquisadora” começava a dar sinais de querer transpô-las e a motivação pelo estudo conduzia-me enfim ao aguardado encontro.

A preocupação inicial com a roupa foi logo resolvida: trajei uma calça e uma camiseta. Desejava ter algum objeto que me identificasse com os ciganos, mas que não fosse artificial (colocado apenas para aquele momento) e sim habitual: assim coloquei brincos grandes e coloridos, como já meu era costume.

O acampamento ficava em um grande pasto há cerca de uns quatro quilômetros da cidade. Em volta havia gado solto e alguns cavalos. Atrás do acampamento, havia um rio e logo depois uma mata. Parei o carro na estrada de asfalto em frente ao pasto. Fui acompanhada por João. Não havia nenhuma cerca marcando a divisão. Da estrada vi o acampamento na margem esquerda. Na margem direita havia pasto e fazendas a perder de vista. As barracas estavam dispostas de forma circular. Juan nos avistou e veio até a entrada nos receber:

Bom-dia, meu nome é Juan. Sejam muito bem-vindos aqui na nossa casa, nois queremos muito agradecer vocês por virem visitar nois, porque ninguém visita nossa casa. Vão chegar pra cá pra conversar um pouco, minha mulhe vai fazer um café pra vocês. (JUAN, 46 anos)

Fomos até a casa de Juan (que até aquele momento designávamos como barraca). Ao se referir à barraca como casa, Juan me conduziu ao primeiro exercício de descentramento. Ao olhar com mais atenção, agora ali, dentro da sua casa, não via mais uma “barraca de ciganos”. Via agora um lar, a “casa do Juan e sua família” que cordialmente me recebia.

A esposa de Juan veio em nossa direção, nos cumprimentou e imediatamente trouxe cadeiras para que sentássemos. As cadeiras eram brancas, de plástico e foram retiradas de uma pequena mesa que continha quatro delas. Sentamos na cadeira. Juan e sua mulher acomodaram-se em uma posição sentada de cócoras,

no chão. Algumas crianças sentaram em volta, também no chão. Estávamos na entrada da casa porém fora da parte que a tenda cobria. Dali podia ver toda a casa. Havia uma cama de casal, coberta com uma colcha lilás e almofadas verdes. Encostada na cama de casal havia uma cama de solteiro coberta por um edredom azul, ao lado da qual havia algumas caixas de madeira que serviam como guarda-roupa. Nelas estavam dispostas as roupas pessoais, roupas de cama, de banho, tudo coberto por um lençol. Do outro lado haviam mais prateleiras deste tipo e nelas havia uma televisão, um aparelho de som e alguns pertences pessoais como xampu, desodorante, batom e pentes. Em frente havia uma geladeira, um fogão e mais prateleiras (feitas com madeira) nas quais havia panelas e alimentos. No meio, a mesa com as quatro cadeiras.

Informei sobre o estudo e os motivos pelos quais estava ali. Juan disse que seus filhos estavam começando a ir para a escola, que ele era analfabeto, mas que sua esposa sabia ler um pouco. Disse que uma vez uma professora foi até lá no acampamento para conhecê-los e saber mais sobre as crianças, mas depois acabou o ano e ela nunca mais apareceu.

Juan demonstrou grande interesse pela educação e mostrava-se orgulhoso pelo fato de seus filhos estarem indo à escola. Ao mesmo tempo mostrava-se preocupado, pois iriam se mudar em alguns meses para outro terreno, muito longe da escola. O dono do terreno ia vender os bois e assim eles não poderiam mais ficar ali. Disse que até arrumar um lugar melhor as crianças teriam que sair da escola. Juan chamou todas as crianças do acampamento para que nos mostrassem o que haviam apreendido na escola.

As crianças não tinham caderno nem lápis e ele pediu que elas escrevessem no chão. Lembrei-me nesse momento que em minha pasta havia folhas em branco. Em minha bolsa haviam duas canetas e dois lápis. João tinha uma caneta. Distribuimos o material. Estavam presentes oito crianças. Raquel de 9 anos, Ícaro de 7, Lísara de 4, Júlia de 2, Ivan de oito e Samuel de 7 anos. Cada criança pegou uma folha e sem que ninguém dissesse nada, correram para suas barracas (casas). Aos poucos iam voltando e mostrando o que tinham feito. Nenhuma das crianças sabia escrever.

Todas haviam desenhado. Mesmo cada uma tendo feito o desenho distante da outra, os elementos se repetiam. Havia sol, chuva, nuvem, árvores e barracas-casas. O desenho era o formato de uma barraca, triangular, mas com portas e janelas como são as casas. Ivan e Júlia, filhos de Juan sentaram-se perto da mãe. Ivan terminou o desenho e deu o lápis a Júlia que chorava porque também o queria. A mãe sentou Júlia perto do seu corpo e pegou na sua mão, ajudando-a fazer. Assim, fez um desenho nos mesmos modelos citados acima.

Elogiei as crianças acerca de seus desenhos e pedi que contassem o que haviam feito. Ivan ao se aproximar para contar, perguntou se podia ficar com o lápis. Juan imediatamente o reprimou, mandando que devolvesse o lápis. Visivelmente constrangido, Juan pediu desculpas. Esclareci que não havia importância mas a mãe também interviu dizendo que ele tinha que aprender.

Durante o tempo que permanecemos no acampamento (aproximadamente umas duas horas) as outras pessoas das barracas vizinhas continuaram suas atividades. Uma mulher estava abaixada de cócoras fazendo uma fogueira, na outra barraca uma mulher estava deitada vendo televisão, na outra a mulher estava na pia, perto do fogão preparando uma comida.

Após algum tempo ali, continuei exercitando minhas reflexões. Percebi que a roupa que usava não fazia nenhuma diferença no contato com os ciganos. Por certo durante todo o tempo nem me lembrara deste fato, tamanha insignificância teve. Da mesma forma nenhum objeto pareceu ser notado, aliança, brinco, bolsa. Nada nos foi oferecido como troca, venda ou qualquer outro negócio. Até o lápis, pedido pelo menino, terminou em desculpas. Ao fim, questionei minha própria pré-concepção, pois é primeiramente pela roupa que identificamos um cigano. A partir do primeiro contato, porém, tive a oportunidade de me questionar sobre minhas percepções, condutas e posturas, na tentativa de não “prever” as atitudes dos ciganos baseando-me em meu próprio universo, pois como nos alerta Rocha (1998, p.05) devemos sempre refletir sobre como estamos nos posicionando ao olhar para o diferente,

para que o etnocentrismo não nos condicione e aprisione⁵

Assim, refletindo sobre a recepção e o contato com os ciganos, percebi que os medos e anseios anteriores, estavam pautados em uma pré-concepção etnocêntrica. Desde cedo, ouvi os ciganos serem julgados. Comumente em um primeiro momento, a roupa diferente que usam (principalmente as mulheres, com seus vestidos longos, coloridos e enfeitados) é que os definem. Desta forma, estava supondo a partir de minha visão etnocêntrica que seria julgados da mesma forma. Tive assim, a primeira oportunidade de refletir sobre meu comportamento, analisando o estranhamento que tive quando os ciganos não agiram tal como esperava, ao contrário, suas atitudes em nada se pareceram ao que tanto ouvia e pensava encontrar: “ciganos só querem ganhar dinheiro”, “ciganos pedem tudo que vêem”, “cigano é sempre desconfiado”.

Continuamos a conversa e Juan me informou em quais municípios haviam outros grupos ciganos. A cada acampamento que informava dizia o nome de quem devia procurar. Agradei a Juan, nos despedimos da sua esposa, de seus filhos, dos demais integrantes do acampamento e partimos.

Assim, a cada novo acampamento que ia, dizia quem eu era, onde estudava, o que estava estudando e quem havia me informado sobre o local de moradia do grupo, enfim, explicava porque estava ali. Depois da visita citada, visitei um grupo em Vila Velha (semi-nômades), dois no município de Serra (semi-nômades), um em São Mateus (fixos), um em Aracruz (semi-nômades), um em Fundão (semi-nômades), dois em Nova Almeida (semi-nômades), um em Domingos Martins (nômades) e outro em Guarapari (semi-nômades).

Assim fui visitando alguns grupos, buscando conhecer mais sobre a cultura cigana, estreitando o vínculo com os eles para posteriormente eleger um grupo para a realização da nossa pesquisa. Em todos os acampamentos sempre fui muito bem

⁵ Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1998, p.5)

recebida. Inicialmente, sempre que chegava (pela primeira vez e as vezes até na segunda ou terceira visita) era recebida por algum dos homens, geralmente o líder. Também era comum ficarem próximos enquanto conversávamos. Após algumas visitas porém esse fato fora se modificando. Com o passar do tempo, já era conhecida de muitos grupos e quando chegava as mulheres logo me recebiam ou acenavam em direção às suas barracas, convidando-me a entrar.

Assim, foi se configurando uma nova forma de recepção. Os homens já não me recebiam, apenas as mulheres, e eles não mais ficavam próximos enquanto conversávamos.

Melo (2005) concordando com Ático-Vilas Boas, afirma que “[...] ao longo da história, ciganos e não ciganos têm-se ignorado e, enquanto não houver maior aproximação entre eles, há de persistir a rejeição mútua.” (Ático Vilas-Boas apud Melo, 2005, p.62). Observei durante as idas o quanto isso se confirmava. No início os ciganos estranhavam minha visita ao acampamento, assim como estranhávamos a receptividade encontrada. Perguntavam se eu era da prefeitura (veterinária ou zootecnista) pois além de alguns poucos amigos gajes, eram somente estes não ciganos que habitualmente os visitavam, já que muitos possuem cachorro em suas barracas e cavalos próximo ao terreno do acampamento.

Com o passar do tempo, compreendendo o motivo pelo qual eu estava ali e devido a presença constante, a maioria já me conhecia, e no momento em que os homens deixaram de acompanhar as conversas com as mulheres, percebi que havia construído um elo: tinha a confiança dos mesmos, agora era conhecida não precisavam mais ouvir o que dizia. Também tinha livre acesso, não precisava mais de recepção formal por parte dos homens.

O acampamento Luar

No dia 17 de maio de 2008 visitei o Acampamento Luar no município de Vila Velha. Na ocasião um amigo me acompanhou pois eu havia escutado relatos de que aquele era um “acampamento muito perigoso”. Alguém próximo havia nos dito: “você é

doida de ir lá, trabalho com uma pessoa que mora naquele bairro que me contou que a polícia vive indo lá. Falou que eles vendem droga lá, que as meninas vão para comprar, ai drogam as meninas e prendem lá no acampamento. Esse cara me falou que a filha dele foi sequestrada lá. Estava sumida há três dias, ai alguém denunciou que tinha visto ela entrar no acampamento. Ai ele foi lá e os ciganos não deixaram ele entrar. Ele chamou a polícia e foi junto, daí acharam ela, toda drogada.” Assim, por se tratar também de um “bairro perigoso” segui a recomendação e fui acompanhada pois não sabia o que encontraria.

O acampamento ficava em um grande terreno baldio, pertencente à prefeitura. À direita da rua fica o bairro, à esquerda o acampamento. Aos fundos uma rodovia. Descemos por uma estradinha, que vai da rua até as barracas, que ficam abaixo do nível da rua.

Ao chegarmos próximo, perguntei se poderíamos entrar. Havia uma barraca logo em frente e o homem fez sinal que sim. Aproximamo-nos. Na barraca estavam ele, a mulher e duas crianças. Antes de nos apresentarmos ele perguntou: “você é a veterinária?” Respondi que não e expliquei quem era e porque estava ali. Jordano nos convidou para entrar. Colocou duas cadeiras de plástico. Mariana, sua mulher, sentou-se de cócoras no chão e o homem também. Insisti para que continuassem nas cadeiras mas eles não aceitaram. Na barraca havia uma cama de casal no centro, coberta com uma colcha amarela de babado; ao lado, um guarda-roupa pequeno; uma pia e uma estante improvisada com pratos, copos, panelas e talheres. Havia ainda, um fogão e uma geladeira antiga, um aparelho de som e uma televisão ficavam ao lado, em cima de caixas cobertas com lençóis. As crianças brincavam no chão com uma caixa de papelão. O homem olhou para a esposa e disse: “vai faze um café pra eles! ”. Mariana se levantou e foi fazer o café.

Enquanto conversávamos com Jordano eu observava as duas meninas que brincavam no chão. A mais velha (cinco anos) riscava o chão com uma varinha, desenhava. A pequena (dois anos) a imitava. Mariana nos serviu um café enquanto continuávamos conversando, sentou-se junto das meninas. Ia conversando e ao mesmo tempo brincando com elas. A mais velha perguntou como “fazia o nome

dela”. A mãe então se levantou, pegou um punhado de feijão. Colocando grão por grão, escreveu a letra M, primeira letra do nome da filha, depois foi fazendo as outras até escrever o nome todo. A menina a imitava. Depois pediu que escrevesse o nome da irmã. A mãe novamente pegava grão a grão e fazia as letras. Depois a menina me apontou e disse:”agora faz o nome dela”. A mãe me olhou e rindo disse: “eu num sei não”. Em seguida explicou: “eu só sei o meu nome e o delas; eu olho na certidão de nascimento, na minha e na delas, daí eu aprendi, mas eu num sei escrever não.”

O acampamento naquele momento estava com 14 barracas e Mariana explicou como era a organização. De acordo com suas explicações fui entendendo que os senhores mais velhos do acampamento tem sua família nuclear. Por exemplo: o Sr. Alcides, o Sr. Valdemar e o Sr. Nelson eram os mais velhos. Moravam em suas barracas com suas esposas, com exceção do Sr. Alcides que era viúvo. A família nuclear de cada um era composta pelos filhos casados (cada qual em sua barraca com a esposa) e os netos. Assim, a família do Sr. Valdemar era composta por seus dois filhos (que tinham barraca ao lado com suas respectivas famílias). As filhas casadas seguem a família dos maridos, então raramente conhecíamos as filhas, pois elas após casadas não ficam mais com a família nuclear. A família estendida são os tios, primos e parentes mais distantes.

Desta forma havia três famílias nucleares neste acampamento. Os dois filhos do Sr. Valdemar são casados com não-ciganas. Mariana, uma delas, não sabe ler nem escrever (escreve e lê apenas o nome das filhas e o seu próprio). Um filho do Sr. Nelson é casado com Rita, que também não é cigana. Rita estudou até a oitava série, depois casou com Aroldo, filho do Sr. Nelson e deixou a escola. É a pessoa do acampamento que teve mais tempo de estudo. Os filhos dos três senhores, assim com eles, são analfabetos, nunca foram à escola. Havia 8 crianças com idades entre 1e 9 anos e nenhuma ido à escola.

Como havia as mães não ciganas, questionei-me o que elas pensavam sobre a ida ou não de seus filhos à escola, pois recordei-me das respostas do cigano Davi ao dialogar com PEREIRA (1985) :

A união entre ciganos e gadjo foi boa por um lado, pois as crianças ciganas puderam frequentar a escola. A neta da Zaíra, por exemplo, hoje trabalha no *FORUM*. Já existem ciganos médicos, advogados, gente trabalhando nos cartórios. Mas com essa mistura de raças e de culturas, a maioria dos jovens vem perdendo quase toda a ligação com os costumes ciganos. Se bem que formação cigana é tão forte que, mesmo entre nós, aqui do Cotumbi, que, já perdemos muito da ciganidade, fala-se das histórias passadas, das origens, dos hábitos ciganos. (PEREIRA, 1985, p. 71)

Recorrendo ao texto de PEREIRA, nos questionamos sobre os pontos suscitados pelo cigano Davi. Primeiramente a união entre ciganos e não ciganos e como esta relação interferia na educação das crianças.

Durante o diálogo com Amália (não cigana, casada com cigano há 15 anos) indaguei sobre a escola. Amália relatou que “nem pensa nisso”. Afirmou que sempre escuta outras ciganas contando sobre os conflitos e prefere nem mandar os filhos para a escola. Relatou que estudou até a oitava série e as ciganas e não ciganas que conhece estudaram menos ou nem estudaram “e não tem nada de diferente, se casa com cigano não precisa estudar mesmo, porque trabalhar não vai”. Neste grupo específico ninguém considerou importante enviar os filhos a escola, o tema não despertava-lhes muito interesse, queriam mais falar sobre as dificuldades que estavam enfrentando: queixas dos moradores do bairro, falta de documentos de algumas crianças, falta de atendimento no posto de saúde, enfim, as questões que queriam debater eram outras.

Assim o tema mais recorrente neste grupo, durante a conversa foi moradia. Jordano afirmou que eles não desejavam morar em casas (como os ciganos de São Mateus). Disse que gostariam de ter um espaço, um terreno específico demarcado pela prefeitura em cada município. Assim, todo cigano que chegasse poderia acampar naquele espaço “que nem acontece com o circo.”

Perguntei sobre esses ciganos que moravam em casas e Jordano passou o contato. Liguei e fui visitá-los.

Ciganos que vivem em casas de alvenaria

Cheguei ao Bairro pela manhã. Conforme Jordano havia nos relatado, os ciganos que vivem no Bairro Farol moram em casas, deixaram de ser nômades, trabalham no comércio local, ou têm seus próprios comércios.

Jordano informou que sabia que naquele município haviam ciganos fixos, mas disse que não possuía amizade com os mesmos. Chegando, fui à casa de Dona Célia. Lá o filho dela me recebeu. Encaminhou-me até o quintal, onde a mesma estava. Dona Célia, não mora na casa junto com os filhos, desde que eles se mudaram para a casa (15 anos atrás) ela mora em sua barraca, armada no quintal da casa do filho, pois não se acostumou com a casa “fechada”. Seu Argeu, irmão de Dona Célia, também não mora na casa, também armou sua barraca no quintal da casa de seu filho.

Neste bairro moram ciganos e não ciganos. Os ciganos informaram que no começo, quando chegaram ao bairro, sofreram muita resistência, mas depois com o tempo as pessoas foram fazendo amizade e os aceitaram. Hoje, segundo Yargo, filho do Sr. Argeu, a relação deles com os moradores do bairro é excelente.

Logo que cheguei fui recebida por Dona Célia. Imediatamente fui convidada a sentar. Dona Célia entrou em sua barraca trouxe cadeiras e as colocou no quintal. No início ficaram curiosos com o estudo, Sr. Argeu indagou: “[...] mas quem foi que mandou você aqui ?” Expliquei e conforme ia conversando eles foram compreendendo. Estavam nesse momento: Dona Célia (78 anos), seu filho Beto (58 anos), seu neto Diego (20 anos), sua nora Edite (49 anos) e seu bisneto Mateus (2 anos). Minutos depois chegaram: Sr. Argeu (70 anos), seu neto Bruno (14 anos) e Lana (13 anos), esposa de Bruno.

Durante a conversa indaguei a Dona Célia e ao Sr. Argeu o motivo de os dois terem permanecido na barraca. Sr. Argeu respondeu:

Ah, minha filha casa num é pra cigano velho que nem nós não, nós que nascemo na estrada, no tempo que a gente saia de cavalo procurando pouso, nós num consegue morar em casa de gajo não. Eu gosto mesmo é de ficar na barraca, aqui eu escuto a chuva batendo na lona, o vento balançando, é mais aberto né, casa num serve pra mim não, durmi naqueles quarto, tudo fechado, é que nem prende eu. (Sr. Argeu, cigano de um grupo fixo)

Costa (2001) analisando o modo de vida dos ciganos afirma que muitas vezes os grupos sedentarizados tornam-se fixos devido às dificuldades que enfrentavam ao viajar. Segundo a autora a viagem lhes é essencial, pois para o cigano significa liberdade.

Sr. Argeu contou que conhece muitos ciganos que possuem boas casas apartamentos, mas que não conseguem ficar sem viajar e acampar. Viajam para alguma festa, casamento, para visitar algum parente distante. Afirma também que sente saudade do tempo que viajavam em caravanas, com seus pais, já falecidos, mas que ao mesmo tempo ressentem-se das dificuldades que encontravam, muitas vezes sendo expulsos e humilhados pelos “senhores “das terras.

Depois fui até a casa em frente, onde mora Estela, filha de Dona Célia. A casa é de dois andares, embaixo tem um espaço para festas e uma garagem. Fomos convidados a ir até a sala que fica no segundo andar. A sala era assim: uma parede vermelha no fundo, as paredes laterais verdes, o sofá vermelho com almofadas amarelas e laranja. Nas paredes havia pinturas (de Santa Sara e de São Jorge). No canto, um altar com uma imagem de Santa Sara e um jarro de flores. O ambiente colorido nos recordou as muitas barracas que visitamos, sempre com cortinas, colchas e almofadas de cores variadas. Até esse momento somente havíamos visitado ciganos em acampamentos. Ao entrar na casa porém, percebi que somente a estrutura física se modificava em relação à barraca, pois o ambiente tinha o mesmo aspecto, o mesmo estilo cigano, ou seja, percebi que mesmo morando em casa, os ciganos mantinham traços de sua ciganidade nas moradias.

Na sala, havia, ainda, uma estante, uma televisão, aparelho de som e muitas fotos de casamento. Estavam na casa: dona Célia, sua filha Estela e sua neta Úrsula.

Conversamos sobre nossos estudos. Levei o baralho. Como de costume, mostrei a elas e perguntei se conheciam. Dona Célia disse que não jogava baralho. Disse que quando era cigana “estradeira” lia as mãos das gadjes, mas depois parou.

Levei o baralho cigano e o mostrei as mulheres. Úrsula olhava as cartas com curiosidade. Pedi o livro que conta a história de cada carta para olhar. Vendo a carta da virgem cigana, falou que aquela cigana do desenho era muito bonita. Falou para a mãe que achava que ia se casar de vermelho, com um vestido igual ao da foto, não de branco. A mãe riu. Dona Célia falou: “Não mesmo, cigana casa é de branco!”

Úrsula (14 anos) contou que ia se casar. Perguntei se ela ia à escola. Ela disse que sim que estava na oitava série, mas que depois do casamento ia sair da escola. Perguntei se depois de casada ela poderia continuar estudando caso desejasse. Foi Estela quem respondeu: “Assim, se ela quiser estudar e o marido deixar pode, mas depois que casa costuma sair da escola mesmo.” Úrsula falou que depois do casamento não desejava continuar estudando e sua mãe complementou:

Se ela quiser pode continuar sim, tem uma prima dela que casou e continuou estudando, até fez faculdade, é psicóloga. Nós assim, deixa eu te dizer, nós somos ciganos, mas muita coisa a gente já mudou, igual o casamento, é claro que do gosto do pai dela, se ela não quisesse casar com esse rapaz que ele escolheu também ela podia, mas graças a Deus ela gostou dele, ele gostou dela. (ESTELA)

Ouvindo a mãe, Úrsula acrescentou que não tinha vontade de continuar estudando pois a maioria das meninas ciganas quando se casam param de frequentar a escola.

Estela mostrava-se orgulhosa com o casamento da filha. Disse que iria acontecer uma festa de três dias e explicou:

Vem muita gente, muito cigano de longe, a gente faz festa de três dias. Alugamos um galpão aqui perto. A família dele vem toda e bota barraca num terreno aqui de um amigo nosso, que tem fazenda aqui perto. Eles moram em apartamento lá no Rio, não são ciganos estradeiros não, ele é de família

muito rica. Ai na primeira noite de casados eles dormem aqui em casa, só na segunda noite é que eles vão dormir juntos. Porque é quando ele passa a ser nosso filho e ela filha dos pais dele, ai a primeira noite de casados eles dois têm que dormir aqui porque depois eles vão embora. (ESTELA)

Estela narrou alguns fatos em relação ao casamento. Percebi que eles mantinham algumas tradições (roupa, três dias de festa) mas haviam diferenças em relação aos rituais relatados por Batuli. Acredito que isto decorra do fato de pertencerem a clãs diferentes.

Estela voltou-se às cartas do baralho. Perguntei se ela fazia a leitura de mãos ou da sorte através do baralho e ela afirmou:

Olha vou te falar a verdade quando eu era pequena até via a minha mãe com um baralho, mas diferente deste ai. Esse negócio de lê a mão também, é claro que tem uma ou outra cigana que nasce mesmo com o dom né, mas a maioria de cigano de rua minha filha, é cigano muito pobre, que precisa dar comida pro filho. A gente não faz nada disso porque a gente não precisa mesmo, mas cigano de barraca é diferente. (ESTELA - CIGANA DE MORADIA FIXA)

Durante a conversa, em vários momentos, Estela destacava que não eram “ciganos estradeiros”. Em suas afirmações destacava que os ciganos que moram em casas tem situação financeira melhor do que os que moram em barraca, nômades e semi-nômades.

Durante as visitas que fiz aos acampamentos e ao bairro de ciganos fixos constatei que os ciganos do Estado possuem diferentes realidades sócio-econômicas.

Conforme Batuli falava sobre sua família (no Rio de Janeiro) eu percebia que se tratavam de ciganos ricos. Aqui no estado, conforme visitava os grupos percebia também algumas diferenças. Alguns possuíam carros, cavalos, outros não. As roupas e a alimentação também apresentavam diferenças. Em relação aos ciganos do clã Kalderash, ao qual Mirian Batuli pertence, percebi que são de situação sócio-econômica mais favorecida. De modo geral, do ponto de vista financeiro, os ciganos do Estado têm uma situação sócio-econômica mais precária em relação à ciganos do Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo.

Tanto os do Rio de Janeiro (segundo Mirian) como os fixos que visitei, expressam opinião diferente sobre a educação escolar. Ambos consideram que os filhos podem não desejar estudar, mas afirmam que a educação é muito importante, pois assim “podem conseguir empregos melhores”. Relatam também que alguns membros da família exercem profissões como advocacia, odontologia, psicologia, administração. Já os grupos semi-nômades do Estado do Espírito Santo, não relatam terem familiares exercendo estas ou outras profissões formais (afirmam trabalhar vendendo colchas em feiras, trocando mercadorias ou em alguns empregos temporários, como pedreiro ou garçons). Assim não fazem essa correlação estudo/futuro melhor. Os relatos de incentivo aos filhos para estudarem que escutamos foram de mães não ciganas que se casaram com ciganos.

7.3 OS ACAMPAMENTOS MAR E TERRA E AS ESCOLAS OURO E PRATA

Tendo em vista o interesse maior da pesquisa que foi o de analisar os processos educativos de crianças ciganas na escola e no acampamento, em fevereiro de 2009, com o início do ano letivo, começamos a definir em qual escola realizaríamos a pesquisa. Para nortear essa decisão, elegemos alguns critérios, como: aceitação por parte da escola e número de alunos ciganos matriculados. Também consideramos a afinidade e proximidade com as famílias ciganas dos alunos desta escola (já que pretendíamos acompanhar também o modo de vida dos mesmos para conhecer e considerar sua cultura em nossas reflexões).

Como havia iniciado contato com vários grupos ciganos desde o início de 2008, no momento de definir a escola, o critério “proximidade” não ajudou muito; ao contrário, tornou-se um complicador pois havia estabelecido vínculo com vários grupos ciganos de várias cidades do estado (Vila Velha, Cariacica, Serra, São Mateus, Nova Almeida, Fundão) e todos se mostravam extremamente receptivos, solícitos e acolhedores.

Desta forma, recorreremos aos outros dois critérios pensados, e foi o número de alunos ciganos matriculados que nos fez decidir pela Escola Ouro, que tinha naquele momento (março -2009) 12 alunos de etnia cigana matriculados, e era então, a escola com maior número. Em contato com a direção, comunicamos os objetivos da pesquisa e obtivemos a confirmação de que seria possível realizarmos o estudo. Assim ficou estabelecido que esta seria a escola para a realização da pesquisa. Porém, duas crianças do Acampamento Terra tinham menos de 5 anos e frequentavam outra escola, a Escola Prata, que fica no mesmo bairro da Escola Ouro, mas é de ensino infantil. A Escola Ouro recebe alunos ciganos há cerca de 4 anos e a Escola Prata estava recebendo alunos desta etnia pela primeira vez. Por esse motivo, ficou definido que as duas seriam eleitas para a pesquisa; uma por já ter experiência anterior com alunos ciganos e outra por estar recebendo-os pela primeira vez.

Algumas crianças moravam no Acampamento Mar (10) e outras moravam no Acampamento Terra (2). Os dois acampamentos ficavam no mesmo bairro, próximos às escolas, e por isso foram eleitos para o estudo. A proximidade entre ambos tornava então nossa pesquisa viável.

O Acampamento Mar ficava à direita do asfalto. Estava localizado em terreno próximo à praia. Em frente, do outro lado da rua, havia casas e comércio. Em janeiro de 2009 era composto por 18 barracas. As barracas estavam dispostas umas ao lado das outras, pois segundo os ciganos, nunca a entrada da barraca deve ficar de frente para a outra casa (barraca), deve existir respeito. No centro havia um espaço de cimento, redondo, coberto em cima e aberto dos lados, o qual era chamado pelos ciganos de barracão. Ali aconteceria a festa do casamento (um casamento estava marcado para o mês de fevereiro). Até o dia do casamento esta configuração das barracas foi se modificando, pois à medida que o tempo avançava, parentes chegavam para a ocasião. Assim, os lugares iam sendo ocupados de outras formas, barracas eram colocadas não só do lado, mas também em frente, desde que mais distantes e com a entrada virada para o lado contrário.

Em fevereiro, na semana do casamento, o acampamento tinha 32 barracas. Após o casamento os parentes retornaram para seus locais de origem. Em março havia no acampamento 14 barracas pois o Sr. Arnencio tinha se mudado para outro acampamento (no mesmo município) e como costume toda a sua família o acompanhara. Em maio mais três famílias se mudaram e restaram 11 barracas. Em agosto mais duas famílias se mudaram pois compraram casas. O acampamento ficou então com 9 barracas. Em setembro outra família comprou uma casa e se mudou. Os parentes também mudaram (a casa era um duplex, duas famílias a ocuparam e uma terceira armou a barraca no quintal). Em novembro as 6 famílias restantes se mudaram para outro acampamento pois segundo diziam estavam muito sós. Assim, em dezembro de 2009 o acampamento Mar não existia mais. Em Janeiro porém três famílias voltaram para esse terreno (venderam a casa pois não se adaptaram). Em fevereiro de 2010 mais 4 famílias voltaram e outras chegaram. Em março de 2009 o acampamento estava com 23 barracas, em abril, em uma visita, contamos 43 barracas.

O Acampamento Terra ficava em um terreno menor. À direita tinha um campo de futebol, cercado, e à esquerda uma estrada de chão em frente a uma pequena vila, com casas. Em janeiro de 2008, havia 10 barracas, que estavam dispostas uma ao lado da outra. Como esse terreno era menor, rente a estrada e a tela do campo de futebol, não havia um centro, conforme habitualmente encontrávamos nos acampamentos. Estes ciganos permaneceram no mesmo local até fevereiro de 2010. Mudaram-se para o acampamento Mar. O motivo que os levou a mudar foi a solicitação por parte da prefeitura do terreno que ocupavam.

A Escola Ouro fica em um terreno em frente à praia. É uma escola grande, com um pátio extenso que a contorna. Das paredes da escola até a cerca que dá para a praia existe um grande espaço onde é feita a entrada dos alunos. Ao lado tem uma quadra de esportes, cercada, porém descoberta. O pátio divide as duas partes da escola, uma onde ficam as salas de aula (dez), os banheiros e a cozinha e outra onde fica a sala dos professores, a secretaria e a cantina. Um porteiro fica em tempo integral. Na secretaria ficam quatro funcionárias: a diretora, a pedagoga, a coordenadora e a secretária. A escola em 2009 tinha 451 alunos e 22 professores.

A chegada até a escola se deu da seguinte forma: durante uma visita ao acampamento (na fase inicial deste estudo) as próprias crianças explicaram onde ela ficava e como eu deveria fazer para chegar lá. Seguindo as informações, cheguei ao local no dia 11 de maio de 2009, por volta de 12:00. Fui recebida pela diretora Sandra em sua sala. Expliquei que estava estudando os processos educativos das crianças ciganas, falei sobre a linha de pesquisa, de como cheguei até a escola, enfim, porque estava ali. Informei à Sandra que durante as visitas aos ciganos do Estado do Espírito Santo, constatei que aquela era a escola com o maior número de alunos ciganos matriculados e que por esse motivo gostaria de desenvolver o estudo ali. Sandra disse que o estudo poderia ser feito e demonstrou grande entusiasmo com a proposta.

A Escola Prata é pequena. Fica no fim de uma rua, em frente a um bar. Um pequeno corredor separa dois ambientes, de um lado um pequeno parquinho, com areia e alguns brinquedos. Do outro, cinco salas de aula, os banheiros, a cozinha, e a sala da diretora (que é dividida também em sala dos professores). O portão permanece fechado, a escola não tem porteiro. A escola tem pedagoga, coordenadora e secretária. Em 2009 tinha 396 alunos e 14 professores.

A primeira visita à escola Prata ocorreu em 11 de maio de 2009. Cheguei e chamei no portão. Uma funcionária que passava pelo corredor veio atender. Pedi para falar com a diretora, Jussara, que pediu que eu aguardasse pois estava ocupada. Esperei cerca de 10 minutos. Em sua sala me apresentei, falei do trabalho e dos objetivos. Jussara demonstrou “estranhar” o tema de pesquisa.

Perguntei a ela quantos alunos ciganos havia matriculados na escola. Ela disse: “ah, não sei direito deve ter uns cinco, seis”. Indaguei se ela se recordava de algum aluno haver solicitado transferência desde que as aulas haviam começado. Disse que não sabia com certeza. Conversamos sobre o estudo. A diretora não esboçava curiosidade ou interesse, apenas respondia as perguntas com frases curtas.

Solicitei à diretora Jussara autorização para desenvolver o estudo na escola, pois era o primeiro ano que a escola recebia alunos de etnia cigana. Tendo uma resposta afirmativa agendei a volta para a semana seguinte.

Assim, cheguei à escola e fui recebida por Sávvia, a secretária. Pedi novamente para falar com Jussara e ela solicitou que aguardasse. Jussara iniciou uma ligação no telefone. A ligação durou alguns minutos. Depois Jussara saiu da sala com algumas folhas na mão e foi até a cantina, pediu que eu aguardasse novamente. Assim foi encadeando algumas tarefas. Após algum tempo convidou-me até sua sala. Conversamos um pouco e solicitei permissão para ficar nas salas onde havia alunos ciganos. Diante da resposta afirmativa, disse que necessitava anotar quais salas eram, os nomes dos alunos, pois gostaria de registrar tais dados. Jussara foi repassando as salas e dizendo em voz alta quantas tinham aluno cigano. Duas. Disse-lhe que na semana anterior havia anotado cinco ou seis salas (conforme ela havia informado) e perguntei se ela se recordava se alguma criança havia saído da escola. Jussara respondeu: “Não tenho certeza, porque eu não fico colocando na frente da ficha quem é cigano e quem não é”.

Considerarei nesse momento que a diretora inquietava-se com o fato de eu dizer que estava ali para estudar os processos educativos dos alunos “ciganos”. Em suas falas, ela, insistentemente, procurava mostrar que “todos eram iguais” para ela.

Por fim, constatei que na escola havia dois alunos ciganos matriculados, ambos moradores do acampamento Terra. Íris, de 5 anos e Iago de 4 anos. Renan teve paralisia cerebral e por isso semanalmente também frequenta a APAE em outro município.

Iniciei as visitas aos acampamentos Terra e Mar em Janeiro de 2009. No ano de 2008 havia visitado esses acampamentos algumas vezes, mas ainda não os havia eleito para a pesquisa de campo. As visitas aconteciam semanalmente em horários não estipulados. O tempo de permanência variava, de acordo com o que acontecia no dia da visita (às vezes iniciava conversas longas, outras ficava pouco devido a outros compromissos, enfim, não delimitava um horário rígido). Muitas vezes ia aos acampamentos duas vezes por semana; com frequência entre segunda e sexta-feira e de forma esporádica, no sábado ou domingo, quando acontecia algum evento para o qual era convidada (aniversário, casamento).

Os registros das visitas foram feitos de forma escrita. Após sair dos acampamentos, escrevia os relatos em um caderno. Assim procedi nas visitas costumeiras e nos episódios distintos, como a entrevista com Olga e a conversa com Batuli. Nas ocasiões dos eventos, utilizei também a máquina fotográfica para registro das imagens. Inicialmente, não me sentia confortável em utilizá-la: temia que os ciganos reprovassem tal atitude. Porém, em um dos casamentos perguntei a mãe da noiva se podia tirar uma foto de sua filha. A mãe não somente deu-me permissão como foi convocando toda a família para “tirar retrato”. Percebi que devido à situação financeira, eles não possuíam este equipamento. Assim, deste dia em diante, sempre era solicitados a levar “a máquina de tirar retrato”. A maioria dos ciganos destes acampamentos tinha telefone celular e geralmente os registros que fazia dos eventos eram através deste.

O período de pesquisa de campo nas Escolas Ouro e Prata foi de maio de 2009 até o fim do ano letivo. Ia às escolas duas vezes por semana, intercalando os períodos matutino e vespertino.

Após o encerramento da pesquisa de campo, procedemos às análises dos dados. Para melhor elucidá-los separamos nosso material escrito em eixos norteados pelas observações das crianças ciganas envolvidas na pesquisa. Desta forma, num primeiro momento abordaremos os processos educativos de Íris e Renan no CEI Prata e no Acampamento Terra para, em seguida, focalizarmos os processos educativos de Iago, Osvaldo, Sidnei e Vagner na Escola Ouro e no Acampamento Mar.

Durante as idas ao acampamento fui estabelecendo amizades, principalmente com as mulheres. No acampamento Mar, com o transcorrer das visitas, criei um vínculo forte com Sara (29 anos) e com Ducila (28 anos) . Após um tempo, a família de Sara se mudou, foram para um acampamento em outro município. Ducila continuou no Acampamento Mar, que como já foi dito, fora eleito para a pesquisa. Assim, a relação se fortaleceu enormemente, pois semanalmente a visitávamos, e quando chegava ia direto a sua barraca.

Ducila não é cigana. Morava em uma cidade do interior e tinha um namorado. Um dia chegou um grupo de ciganos na cidade (o que causou muitos burburinhos e comentários). À noite tinha festa e um forró tradicional. Ducila foi sem o namorado e lá conheceu Raul, seu atual esposo. Ficaram juntos e Raul a pediu em namoro. Ao chegar em casa, Ducila contou à mãe o que tinha acontecido e esta a recriminou. No dia seguinte, Ducila terminou o namoro e foi se encontrar com Raul. O cigano a informou que eles estavam de partida e a pediu em casamento. Ducila aceitou e mesmo contra a vontade dos pais, mudou-se com o grupo. Casaram-se e Ducila começou a viver como os ciganos. Conta que no início estranhou um pouco as roupas, a vida na barraca, sem banheiro, sem chuveiro. Olga, sua sogra, fez vestidos para ela, ensinou algumas coisas, como por exemplo, obedecer sempre o marido. Ducila e Raul têm um filho, Iago, de 7 anos.

A partir do contato com Sara (que não é cigana) e com Ducila, fui compreendendo que no acampamento Terra e no Acampamento Mar, a maioria das mães eram não ciganas. Haviam frequentado a escola por curto período, mas tinham uma conotação diferente em relação ao estudo, por terem nascido na cultura não cigana na qual a escola tem uma representação estabelecida, ou seja, é comum na idade escolar as crianças irem a escola, sendo o contrário, não aceitável.

Essa informação foi muito importante para o estudo pois possibilitou uma clareza maior sobre nossas principais informantes e sobre as próprias informações que me eram passadas sobre a cultura cigana. Estava tendo contato com a cultura, através dos próprios ciganos e também através de mulheres que não nasceram ciganas, mas se casaram com ciganos e assumiram seu modo de vida.

Nas visitas, sempre levava o baralho. Nos dois acampamentos nenhuma cigana o conhecia. Assim, olhavam com curiosidade todas as cartas e teciam comentários. Às vezes, lia para elas algumas explicações sobre os desenhos das cartas. Elas então, emitiam suas opiniões, contavam histórias, discordavam, concordavam. Assim, algumas questões surgiam e foi com Ducila, falando sobre a carta Crianças Ciganas, que começamos a discorrer sobre a família.

A família

Pereira (1985) ao versar sobre a cultura cigana destaca a importância da família para aquele povo. Um dos fatores de maior relevância para os ciganos é a estrutura familiar. Para eles, o amor à família está acima de tudo.

A autora afirma que na família todos os membros são valorizados. As crianças são muito amadas e protegidas, são tidas como a continuação do grupo. Os homens são os chefes do grupo e as mulheres são as preservadoras dos traços culturais, através da educação das crianças. Os velhos também são tidos com muita admiração e respeito, são os guardiães e transmissores da cultura cigana “[...] aqueles a quem se deve ouvir e respeitar, pois são conhecedores das tradições, afinal, o maior tesouro para os ciganos.”

Para melhor elucidar as questões que suscitaremos adiante, apresentaremos a família de Ducila.

Ducila é casada com Raul, filho de Olga que teve três filhos: Raul, Laércio e Nina. A menina fora dada a uma família ainda pequena (adiante traremos o relato de Olga sobre este fato). Como já relatamos, ela e Raul tem um filho, o Iago de 7 anos. Ducila é muito cuidadosa com o mesmo. Iago sempre está muito bem arrumado, usa cordão, anel, o cabelo sempre penteado, as roupas bem passadas. No acampamento era comum vermos crianças com as roupas sujas, cabelos desganhados...Ducila o leva ao posto de saúde regularmente e se preocupa com a escolarização do menino. Quando Iago chega da escola, Ducila lhe pergunta como foi, se tem dever de casa, o que a tia fez, enfim, como foi seu dia na escola. A mãe afirma que ele é “meio preguiçoso”, que não gosta muito de estudar, mas que sempre ela o lembra: “quer ficar igual ao seu pai, que não sabe nem ler o nome de um ônibus?”

Tomei a história de Ducila para analisar uma constante que observei durante o tempo no acampamento: as mulheres e os homens mais velhos eram todos ciganos. Os filhos homens também, mas as esposas dos filhos, eram todas não-

ciganas. Nos dois acampamentos (Terra e Mar), entre os ciganos que chegavam e partiam nunca conheci uma esposa que era cigana. Todas eram não ciganas.

Certa vez falei sobre isso com Ducila e ela respondeu:

Ah, num tem cigana pra eles casa; as meninas elas davam tudo quando era pequena, uma ou outra que fico, mas daí caso e foi mora com a familia dos marido dela; por isso que as mães num pode um gajê solteira que oferece casamento, porque cigano tem que casa mesmo. (DUCILA)

Ducila contou ainda que futuramente o marido pretendia comprar uma casa. Disse que tinha o desejo de que lago tivesse um quarto só para ele (na barraca as camas do casal e do filho eram divididas por um fino tecido colorido, como se fosse uma cortina).

Ducila afirma que está casada há 9 anos. Usa “roupa de cigana” desde que se casou. Quando visita os pais (que hoje aceitam o casamento) sente-se desconfortável em usar uma bermuda, acha estranho colocar uma calça.

A partir da história de Ducila e do que observava nos acampamentos, comecei a indagar: nos dois acampamentos (Terra e Mar) todas as crianças estavam estudando, por tal motivo os elegemos para nosso estudo, então, quais características definiam estes grupos, já que em outros, visitados anteriormente, os ciganos não expressavam interesse em enviar seus filhos a escola? Comecei a refletir sobre esta questão do casamento entre ciganos e não ciganas e a possível interferência na escolarização das crianças nascidas destes casamentos.

As roupas

Conforme relatado anteriormente, no início da nossa pesquisa, utilizei muito o baralho cigano, que era motivo de curiosidade e muitos diálogos com o grupo. Sempre que chegava uma família nova as ciganas mostravam as cartas do baralho e também o livro ' LILA ROMAI, CARTAS CIGANA'. Durante uma visita estava na barraca de Ducila, com Kaíla, sua cunhada, Soraia e Simele (que haviam chegado

recentemente ao acampamento).

Ducila mostrava o livro e o que chamou a atenção das meninas foram as fotos no final do exemplar. Na parte onde está o 'álbum de família' há fotos de Mirian Batuli, com sua família e também de seus antepassados. Foram as roupas das mulheres das fotos que suscitaram os comentários .

As meninas colocaram-se a olhar as roupas que as ciganas das fotografias trajavam. Os vestidos vermelhos chamavam a atenção. Kaila comentou : “mas também, ela é cigana tacheira, né, é rica.” As meninas comentavam: “olha o anel dela, olha essa coroa na cabeça, olha o vestido daquela menina...nossa quanta renda!” Os comentários evidenciavam que elas estavam deslumbradas com as roupas e que também consideravam Mirian uma “cigana rica” que tinha condições financeiras para vestir-se assim, diferentemente da realidade delas.

No acampamento todas as mulheres usam vestidos, que mandam fazer com as costureiras locais. Às vezes algumas ciganas confeccionam na época de casamentos (já que cada qual faz três trajes novos, um para cada dia de festa).

Conversando com Simele, que mora em outro estado e frequenta a escola, falávamos ainda sobre as roupas. Perguntei como ela e as meninas ciganas, do Estado dela, se vestiam para ir à escola. Simele disse que na hora de ir para a escola “tiram a saia de cigana” e vestem a calça do uniforme e a blusa, às vezes variam a blusa. Disse que não gosta de ir à escola vestida de cigana, “ainda bem que tem uniforme”.

Estabelecidos e Outsiders: a relação dos ciganos com os moradores locais

Marcados por um passado histórico onde a expulsão e a não-aceitação foram suas companheiras de estrada, os ciganos tiveram sua saga pelo mundo entrelaçada ao sentimento de não pertencimento.

Tendo a liberdade como lema, tomam a estrada e o desapego como traços de sua

cultura, porém frequentemente são “lembrados” onde chegam de que não são bem-quistos ali.

Segundo nos afirma PEREIRA (1985) “[...] os ciganos sustentam milenarmente a idéia de que têm o mundo como pátria.” Por terem o nomadismo como característica da sua cultura, os ciganos possuem uma visão diferente dos não-ciganos em relação as delimitações de fronteiras, tanto geográficas quanto físicas. A antropóloga Maria de Lurdes Sant'ana versa sobre isto:

Toda a organização dos ciganos está fundamentalmente preparada para o nomadismo. O fato de 'não criar raízes em lugar nenhum' faz com que não se liguem nem mesmo sentimentalmente, aos lugares onde se fixam, pois estes locais funcionam apenas como contextos favoráveis para sobreviverem e explorarem suas atividades econômicas (...) O nomadismo explicaria em parte, porque o cigano conseguiu sobrepor-se a quaisquer tentativas de desintegrá-lo ou de integrá-los de forma não condizente à sua expectativa de grupo étnico. (SANT'ANA apud PEREIRA, 1985, p. 103)

Foi assim, durante uma visita ao Acampamento Mar que refleti sobre a situação dos ciganos, na qual o nomadismo tem tomado outras delimitações, já que alguns deixaram de ser nômades, outros expressam o desejo de se tornarem fixos, outros querem viajar mas com “lugares garantidos para pousar” (definidos pelas prefeituras, como acontece com o circo em algumas cidades).

Como de costume, dialogávamos sobre alguma carta do Baralho. Estava com a carta Viagem e o Sr. Alcides a olhava. Contemplando-a ficou por algum tempo pensativo. Depois, disse que se entristecia ao lembrar de toda a jornada da sua vida. Disse que quando era criança enfrentou muita tempestade, chuva, fome, frio com as caravanas procurando pouso. Lembrou-se que os ciganos sempre foram vistos “meio atravessado”. Ressentiu-se das vezes que via sua mãe sendo humilhada porque pedia alimentos, e escutava : “cigano pede tudo mesmo, oh povinho”. Recordando-se de seu passado Seu Alcides relatou que nunca foi diferente para os ciganos e afirmou:

Igual aqui, nós chegemo aqui, olha quanto tempo tem que nós tão aqui. Os pessoal que mora ai nessas casa em frente, tem gente muita boa minha filha, que vem aqui, conhece nós, que nem ocê feiz, vem aqui, escuta nós, sabe como nós vive, que nós num faz mal pra ninguém. Mas aqui é igual todo lugar que nós pousa, quando tem festa nós chama todo mundo, aqui é tudo aberto, pode entrar quem quise, nós nem proteção num tem, mas ai os pessoal, tem muitos que vem né, mais tem muito que nunca vem aqui, e mesmo nesse tempo todo qui nós tão aqui se acontece qualque coisa eis fala que foi nós... tudo, tudo que você pensa, toda vez tem polícia aqui, as vez chega de madrugada as criança chora, os pessoal num podia fazer isso cum nós não. (SR.ALCIDES, cigano semi-nômade)

As lembranças do Sr. Alcides me fazem recordar das palavras de Elias (2000) ao versar sobre a sociologia das relações de poder na pequena comunidade de Winston Parva, onde havia uma clara divisão entre os moradores antigos do bairro (estabelecidos desde longa data) e os novos moradores, que eram tratados como outsiders.

O autor relata que havia uma hierarquia estabelecida no bairro, da qual os novos moradores eram excluídos, ou seja, os clubes, as decisões políticas locais, as associações eram dirigidas pelos primeiros. Os novos moradores, frequentemente eram alvo de fofocas, e a má-reputação do bairro comumente era atribuída a eles.

Em termos parecidos encontram-se os ciganos. Em vários lugares que chegam (conforme nos relataram) são tidos como indesejáveis. Ducila nos conta que quando chegaram no Acampamento Mar tiveram muito medo, pois no morro que fica ao lado, havia muito tráfico de drogas, roubos. Ducila relata que frequentemente escutavam moradores dizendo: “foi os ciganos chegarem para o bairro ficar assim”.

O fato retrata o sentimento de não pertencimento dirigido aos ciganos. Habitualmente durante o desenvolvimento de da pesquisa escutei afirmações como “nossa e eles te recebem? Os ciganos são tão fechados!”. Devido a essa relação, aos ciganos são negados direitos como saúde, educação, lazer. Não são aceitos nos postos de saúde porque “não pertencem ao bairro, não votam ali”. Não são aceitos nas áreas de lazer , porque “são banderneiros, roubam”. Não são aceitos na escola, porque “logo vão se mudar mesmo”.

8 ÍRIS, RENAN E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CEI PRATA E NO ACAMPAMENTO TERRA

A partir da minha permanência nas escolas comecei a conhecer os processos educativos dos alunos ciganos. Aos poucos, durante as observações, novos questionamentos foram emergindo e as indagações iniciais foram tomando novos contornos. Em princípio, o encontro entre culturas diferentes me despertou o olhar para as questões anteriormente problematizadas, mas depois, atentei-me para outras mais específicas, desencadeadas pelo que ia observando. Desta forma, o que presenciava na escola ia direcionando as reflexões posteriores. As práticas observadas nas salas de aula possibilitaram muitas percepções, estranhamentos, questionamentos e problematizações.

A nosso ver, a crescente diversidade que a escola comporta pode produzir algumas tensões geradoras de novas/outras práticas nas salas de aula. Cardoso (2001) versando sobre esta diversidade na escola, afirma que a mesma é um desafio na proposição de mudanças curriculares, ideológicas, políticas e institucionais. Em seu texto, o autor chama a atenção para a importância de práticas que não atendam especificamente esta ou aquela minoria, mas para as que possam considerar a diversidade de uma forma geral.

Assim, objetivando conhecer os processos educativos de uma minoria étnica, mas considerando os variados aspectos que os perpassam, ao iniciar as observações nas duas escolas, uma questão surgiu como relevante: tratava-se de dois níveis de ensino diferentes: educação infantil (no CEI Prata) e os anos iniciais do ensino fundamental (na Escola Ouro). Questionamo-nos se haveria alguma diferença entre os processos educativos das crianças ciganas nesses dois espaços, já que o modo de organização do trabalho escolar nestes dois níveis apresenta algumas diferenças.

Ao problematizar o que estava presenciando, procurei considerar tais diferenças, porém, neste capítulo, trataremos especificamente das análises referentes ao CEI Prata, deixando para o próximo as análises sobre a Escola Ouro.

Assim, consideramos necessário pontuar que ao tratarmos do encontro de culturas na escola, estamos refletindo sobre a cultura cigana, a cultura não cigana e sobre a cultura escolar (com características, representações e simbolismos também próprios, que perpassam esse encontro). Para tanto, consideraremos os objetivos da educação infantil previstos em lei, como forma de situar algumas práticas que dão algumas formas à cultura escolar.

O ingresso de alunos ciganos capixabas nas escolas é um fato recente, como pudemos observar em nossa pesquisa de campo. Ao refletirmos sobre esses alunos no ensino infantil, recorremos a Constituição Federal Brasileira para melhor compreender as normas legais deste nível de ensino. Percebemos, que assim como a ida dos ciganos para a escola, a preocupação por parte do estado com a educação infantil (tomando-a como responsabilidade sua) também é recente, como podemos observar no artigo 208, o qual assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (Constituição Federal de 1998, artigo 208, inciso IV).

A mesma preocupação em garantir um “atendimento” e educação às crianças pequenas também pode ser observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). O artigo 5 determina: “[...] É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art.5, Inciso1, 2009, p. 01).

Consta, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de dezembro de 2009, que esta tem como objetivo:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art.8, 2009, p.02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apóiam-se em uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que em suas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. Ressalta-se na LDBEN o desenvolvimento integral da criança sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art. 4, 2009, p.01). Nesse contexto, ao buscar atingir o objetivo referente ao desenvolvimento infantil, as instituições devem orientar suas ações em direção ao cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem compreender a criança como centro do planejamento escolar e ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, de modo que tais experiências possam promover o conhecimento de si e do mundo. Um outro aspecto que se destaca nas DCNEI e que se apresentam como fundamentais para este estudo diz respeito ao disposto no artigo 9º. Ao tratar dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil, o artigo ressalta que estes devem ser pautados na interação e nas brincadeiras e indica também que devem contemplar experiências que “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade”. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, artigo 9, inciso VII). A nosso ver, essas orientações indicam o desafio de desenvolver práticas educativas no contexto da diversidade, considerando o encontro entre culturas distintas na escola.

Essas breves considerações sobre os objetivos da educação infantil, configurados nos documentos oficiais, apontam as especificidades dessa etapa da educação básica e nos auxiliam a situar a discussão sobre os processos educativos de dois alunos de etnia cigana, Íris e Renan, matriculados no Centro de Educação Infantil Prata.⁶

⁶ Pontuamos que consideramos não somente os documentos legais mas também os muitos teóricos que fundamentam as especificidades de cada nível de ensino, porém não nos estenderemos nesta temática por não ser este o foco de discussão do nosso estudo.

Assim, neste capítulo abordaremos os processos educativos de Íris e Renan no CEI Prata e nos acampamentos onde moram. Em seguida, trataremos das implicações das políticas de inclusão escolar nas práticas educativas frente ao encontro de culturas distintas na escola bem como das mudanças de valores encontradas nos grupos pesquisados permeando esse contexto.

8.1 ÍRIS NA TURMA DA PROFESSORA ELZA

Conforme relatamos anteriormente, no CEI Prata havia dois alunos ciganos matriculados no início do ano letivo de 2009: Íris e Renan. Assim, será a partir das observações realizadas nas salas de aula nas quais os dois estudam que começaremos nossas reflexões.

Íris tem 5 anos, é filha de pai cigano e mãe não cigana; tem a pele clara, olhos pretos e cabelo preto, com cachos que vão abaixo do ombro. No CEI Prata, as crianças usam apenas a blusa do uniforme. Íris frequentemente está com esta blusa e de calça comprida. Nos dias frios estava sempre trajando conjuntos de moleton. Nunca a vi de saia ou vestido na escola; no acampamento também a vi poucas vezes de saia. Segundo Marília, sua mãe, ela tem uns sete “vestidinhos de cigana, mas só usa em dia de festa de casamento, aniversário ou batizado”.

Ao chegar no CEI Prata no dia 3 de abril de 2009, fui encaminhados à turma da professora Elza, por quem fui recebida e que estava substituindo a professora Mara, que encontrava-se de licença maternidade e voltaria em dois meses.

Elza tinha, na época, 48 anos, é formada em Pedagogia há 18 anos. No CEI Prata estava atuando há dois meses.

A sala de aula da professora Elza é pequena, o espaço é ocupado da seguinte forma: logo na entrada fica a mesa da professora, no fundo da sala tem um armário,

onde ficam alguns materiais e também cadernos de atividades das crianças. Cada aluno tem a sua mesa, que ficam dispostas lado a lado, formando um círculo. Todos se sentam sempre no mesmo lugar. As meninas, sentam-se perto e os meninos ao lado dos meninos. Na turma havia 28 crianças, 15 meninas e 13 meninos. Na sala, nosso olhar foi dirigido a Íris.

Segundo Elza, Íris é uma menina muito querida pelos alunos, é tranquila, independente. Observamos que comumente ela resolvia os conflitos com os colegas sem solicitar auxílio da professora, raramente a vimos se queixando à Elza sobre alguma atitude dos colegas (diferentemente das outras crianças que “denunciam” à tia constantemente tudo o que os demais fazem).

Durante o tempo na escola, percebi como a informação passada pela professora de que Íris era muito querida pelos alunos, se confirmava. Constatei que a menina era sempre muito solicitada, lembrada nas brincadeiras e ativa nas atividades propostas. O episódio relatado a seguir ilustra o modo de relação frequentemente estabelecido entre Iris e os colegas da sala.

No dia 18 de maio, chegamos à sala da professora Elza e observamos que as cadeiras estavam dispostas em forma de meia lua. A cadeira da professora estava no fundo da sala e ela nos convidou para sentarmos ao seu lado. Elza estava muito rouca e disse-nos que por esse motivo iria realizar uma atividade alternativa, pois não conseguia falar quase nada, além da dor que estava sentindo. No quadro havia painéis com gravuras e os números de 0 à dez relativos a quantidade de desenhos que havia em cada quadrinho. Por exemplo, no quadro com três borboletas havia o número três. No quadro com sete flores havia o número sete. Cada criança era o professor uma vez. Ia até o quadro e ensinava aos outros os números expostos. As crianças repetiam em voz alta os números ensinados pelo “pequeno-professor”. Todos participavam ativamente, ansiosos pela sua vez. Terminando esta atividade, Elza iniciou outra. Cada criança ia lá na frente cantar uma música e poderia cantar sozinho ou chamar um amigo (a) ou quantos desejasse. Foram várias crianças cantar e todas chamavam mais ou menos umas cinco ou seis crianças para cantar junto. Iris foi chamada todas as vezes, sendo sempre a primeira ou segunda a ser chamada. Elza disse-lhes: “pode escolher quem vocês quiserem mas estão chamando a Íris toda vez e tem gente que não está sendo chamado nunca.” As crianças cantavam músicas variadas. Umas cantavam músicas infantis ensinadas na escola, outras cantavam músicas evangélicas. Íris sabia todas as letras. Conversando com a professora

relatamos que era curioso o fato de Íris conhecer as letras das músicas evangélicas pois a família segue a religião católica. Elza nos respondeu: “[...] é que os alunos gostam demais dela, todo mundo chama ela para cantar quando dou essa atividade; aí ela foi aprendendo a letra para participar.” (Diário de Campo, 18 de maio de 2009)

Este fato possibilitou uma reflexão muito importante, a nosso ver, sobre o processo educativo de alunos ciganos: a identidade cigana. Para SOUSA (2001) os constrangimentos étnicos da construção da identidade cigana, permitem-nos perceber que esta se constrói com o outro, na relação com o outro, na qual o sujeito “[...] Têm consciência de pertença a um grupo étnico – o cigano - que se diferencia dos outros grupos”. (SOUSA, 2001. p.35). A autora considera que a identidade não é homogênea, definitiva e estanque no seu agir temporal e espacial. Nesse sentido, o estigma cristalizado que os não ciganos sustentam milenarmente sobre os ciganos, construídos na relação entre ambos, resulta muitas vezes em atitudes discriminatórias, onde a identidade cigana não é legitimada pela maioria étnica.

Refletindo sobre o pensamento de Sousa, percebi que Íris, que está indo à escola pela primeira vez, ainda não é rotulada pelos colegas como “cigana”. O conceito e o preconceito que acompanham o Povo Cigano, ainda não se constituem como fatores de exclusão e julgamento na relação de Íris com os colegas.

Por outro lado, a não percepção de Iris como uma criança cigana também pode acarretar algumas dificuldades em seu processo de inclusão. Ao observar mais atentamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no CEI Prata, foi possível identificar concepções e procedimentos que indicavam a necessidade de uma atenção maior em relação a Iris e um esforço maior de compreensão da sua cultura, como nos mostra o episódio abaixo, onde a professora nos conta sobre a ida de Íris ao banheiro:

Ela foi ao banheiro. Ai ela entrou lá e fechou a porta com a chave. Daí ela ficou presa e ficou desesperada. Eu fui do lado de fora e ficava falando pra ela como ela tinha que fazer. Daí ela nem sei como, ela conseguiu abrir. Pior que as crianças aqui ficaram tudo rindo. Não sei o que aconteceu. Acho que ela ficou curiosa com a fechadura e começou a mexer, porque ela mora em barraca, não tem banheiro com porta e chave, eles usam fossa né, ai acho

que ela ficou curiosa e começou a mexer e acabou ficando presa. Nós sempre avisamos pras crianças para não trancar a porta, mas acho que ninguém lembrou de falar com a Íris e explicar direito pra ela, porque ela não conhece banheiro, né? (ELZA-PROFESSORA SUBSTITUTA)

Em outro momento, quando estava no acampamento Terra, conversei com a mãe de Íris sobre este episódio, e esta relatou:

Olha ela chegou aqui em casa contando isso. Naquela semana ela nem queria ir pra escola. Ai eu conversei com ela, expliquei direitinho. Falei com ela que o banheiro era igual da casa da vovó, que meu pai e minha mãe num são ciganos, né? moram em casa mesmo, mas nós vai pouco lá, ela num lembra direito. Mas também agora aprendeu né, nunca mais vai querer mexer. Ela num queria ir porque os menino da sala ficaram rindo dela. Eu nem contei isso pro pai dela. Deus me livre, se conto isso pra ele, é capaiz dele tira ela da escola. Ele num queria que ela fosse estudar, foi uma luta pra eu convencer ele, ele é ciumento, protege ela demais, tem medo de alguém faze maldade com ela lá. Ele nem pode sabe disso. (MARÍLIA – MÃE DE ÍRIS)

Questionei-me sobre como a escola poderia ter sido nesse momento um ponto de apoio aos pais, um espaço para diálogo e reflexão. Marília não contou ao marido, pois temia que isso impedisse que Íris continuasse na escola. Entretanto, ao “esconder os fatos” do pai, Marília não colaborou para que a relação escola-ciganos se fortalecesse, já que o pai desconhece o que acontece na escola e por consequência sente desconfiança, teme que Íris seja maltratada, humilhada, agredida. Na falta do diálogo, os medos e o desconhecimento mútuo permanecem.

E a professora? A Pedagoga? A Diretora? Quais movimentos realizavam em favor da aproximação e do conhecimento mútuo? Durante o tempo na escola, não percebi nenhuma atitude neste sentido. Ao perguntar à professora Elza como Marília reagiu ao fato, a ela respondeu: “Ah, ela ficou com vergonha, falou que eles não tinham banheiro e que a Íris não conhecia banheiro”. E complementou: “Agora você vê menina, como que esse pessoal cria essas crianças, e tem uns que ainda nem querem mandar os meninos para escola.” (ELZA, professora)

Assim notei que Elza não percebia a mediação como possibilidade em sua práxis.

Ao restringir o episódio a um olhar etnocêntrico “ agora você vê como esse pessoal cria essas crianças...” a professora explicitava que não legitimava o modo de viver dos ciganos (sem banheiro padrão). Ao afirmar ainda que muitos não matriculam seus filhos na escola, Elza reforça esse pensamento, onde o seu próprio modo de vida é tido como referência adequada.

Desta forma, é nesse contexto de encontro entre culturas e de desconhecimento mútuo acerca da cultura do outro, que a construção da identidade étnica de Íris gradualmente vai se consolidando, bem como a construção dos outros alunos sobre quem são os ciganos. Íris vive o cotidiano de “ser cigana”, mora em barraca, não come carne quando algum parente falece, vai a casamentos que são festejados por três dias, vê as roupas coloridas que sua mãe usa, enfim, constrói-se enquanto cigana. Na hora de ir para a escola, porém veste-se como os “gadjes”, comumente está trajando calça jeans ou de malha e camisa. Lá, vivencia os costumes não ciganos. Conforme ia observando, parecia-me que os seus costumes não eram considerados, valorizados, reconhecidos.

Pensar o processo educativo de Íris nesse espaço, implica considerarmos desmembramentos do encontro cultural entre diferentes. Analisando os contatos culturais na escola, Cardoso (2001) destaca que o relativismo cultural tende a fechar as culturas dentro das suas próprias fronteiras, o que muitas vezes pode ocasionar separatismos, visões exóticas e irrealistas acerca das culturas. É a convivência das diversas culturas e identidades que podem ocasionar a abertura da partilha dos variados elementos culturais e o conseqüente conhecimento e respeito mútuo.

Assim, o autor nos convida a refletir sobre a postura dos educadores no desempenho de suas funções. Destaca a relevância da formação dos professores para esse contexto de diversidade, já que, no âmbito da prática pedagógica, as limitações referentes ao conhecimento teórico à interpretação das culturas podem constituir argumentos para atitudes institucionais e pessoais separatistas e discriminatórias.

Em acordo com o pensamento de Cardoso, consideramos que as concepções e posturas dos educadores podem caracterizar e definir a relação, empática ou não, entre os alunos ciganos e não ciganos, visto que é a partir deste encontro que muitos significados são construídos, desconstruídos, modificados ou revistos.

Para tanto, consideramos que nos episódios citados, a postura da professora nas situações nas quais as especificidades da cultura de Íris emergiram não contemplou momentos de diálogo, de confronto, debates, onde as diferenças pudessem ser expostas e refletidas.

Notamos que na relação de Íris com os colegas, as diferenças ainda não são percebidas pelas crianças. A faixa etária da turma de Íris gira entre 5 e 6 anos. A palavra Cigano, assim como muitas outras, ainda não lhes diz muita coisa, ainda não tem conotação relevante. Íris não é rotulada, o estigma não existe para os alunos, nem para a própria Íris.

Desta forma, percebi que as crianças não dispunham ainda de pré-concepções sobre ciganos. Ao estudarem com uma menina cigana, a viam e a consideravam pelo que ela é (meiga, doce, carismática, divertida) e não por sua condição étnica. Perguntava-me se não seria esse o momento de se iniciarem práticas pelas quais as culturas – tanto a cigana como a não cigana – fossem melhor divulgadas, pois em algumas atividades realizadas com a turma esse encontro trazia inúmeras possibilidades de descobertas e aprendizado mútuo.

Ao conversar com adolescentes ciganas que foram à escola e a deixaram para se casarem, percebi estas não dispunham da mesma condição de Íris (na qual o ser cigana não causa impacto desfavorável na relação com os colegas). Elas afirmaram que se sentiam envergonhadas de irem à escola com seus trajes ciganos; comumente usavam calças e blusas, nunca iam à escola de vestido. Também relataram que suas amigas tinham o hábito de irem às casas umas das outras depois da aula e elas nunca iam pois seus pais não permitiam; também nunca convidavam as meninas da escola para irem ao acampamento, pois tinham vergonha de morar em barracas. As meninas destacaram ainda que não gostavam

que na escola ficassem sabendo que elas eram ciganas, ou seja, demonstram que estigma já perpassava suas relações com os não ciganos na escola, o contrário do que acontece com Iris.

Assim, considero que os grupos pesquisados estão vivendo um momento de novas descobertas, a partir de uma nova relação com os gadjes através da escola. Desta maneira, uma nova relação com a educação escolar se configura, novas construções emergem, decorrentes de algumas mudanças recentes em seus valores, costumes e tradições. Daí, a importância, a nosso ver, do papel dos educadores, como mediadores deste encontro, formadores de possibilidades de um relacionamento frutífero para ambos, ciganos e não ciganos.

Ressalto esta questão, pois penso que esses grupos ciganos, ao matricularem seus filhos na escola, “fazem história mas não sabem disso”, como nos lembra Patto, ao recordar Agnes Heller ao prefaciar o livro de Ana Paula Berberian. Estão desacomodando muitas práticas vigentes, tanto na escola como em sua própria cultura.

Considero que muitos preconceitos em relação aos ciganos, advindos várias vezes do desconhecimento da sua cultura, podem ser problematizados nas escolas, a partir deste novo encontro que está acontecendo nas escolas do Espírito Santo.

Assim, destaco a importância do espaço escolar nesse contexto, devido ao fato de o encontro entre ciganos e não ciganos se dar de forma mais efetiva na escola. Durante o contato com os grupos, constatei que ciganos e gadjes raramente desfrutam os mesmos espaços sociais. Era comum relatarem que não frequentam igrejas, parques, áreas de lazer, pracinhas devido ao preconceito existente. Afirmavam também que em ocasião de festas, convidavam os vizinhos gadjes, mas estes raramente apareciam, com exceção de um ou outro, com o qual já haviam estabelecido amizade consolidada. Já para as festas feitas pelos gadjes, afirmavam que geralmente não eram convidados.

Nesse panorama, a escola surge como um novo espaço de encontro. Ao irem para a

escola, os alunos ciganos iniciam uma nova forma de aproximação entre ciganos e não ciganos. Marília, mãe de Íris, em uma de nossas conversas relatou que a primeira vez que participou de uma festa da comunidade, foi a convite da escola. Era festa junina, Íris não iria dançar, pois sua turma não estava ensaiando, mas pedira aos pais para assistir aos colegas das outras turmas, e acrescentou “menina, foi boa a festa, é diferente das festas que nós faz, eu fui até vestida de cigana mesmo!” (MARÍLIA, 17 de novembro de 2008)

Assim, reforço o pensamento sobre a importância do momento atual para os ciganos capixabas na relação com a educação e a consequente relevância da escola. Os episódios relatados a seguir ilustram as possibilidades de conhecimento mútuo que podem emergir deste encontro, mas também nos desvelam o não reconhecimento por parte das educadoras.

No dia 14 de julho de 2009, estava na sala de aula da professora Elza, que trabalhava o tema Folclore Brasileiro. Durante a semana toda ela estava trabalhando este tema. Neste dia estava abordando o assunto Amazônia e a lenda do Boto Rosa.

Elza distribuiu folhas com o desenho do boto. Antes ela havia contado a lenda para os alunos. Enquanto as crianças pintavam, a professora colocou um CD que tinha a música ' Boto Rosa'. A música era repetida várias vezes, enquanto os alunos pintavam o desenho. No final da semana cada turma apresentaria um teatro com o tema trabalhado e o grupo da professora Elza ficara com o tema BOTO ROSA. Assim, enquanto as crianças pintavam a professora ocupava-se com a confecção das máscaras de boto.

As crianças estavam divididas em grupos de cinco alunos. Dividiam as canetinhas e os lápis de cor. Toda hora ocorria algum desentendimento e os alunos recorriam à professora. No grupo de Íris, porém, as coisas aconteciam de outra forma. Quando duas crianças queriam o mesmo lápis ou o apontador, ela dizia: “Um de cada vez!”. Elza observando o fato de Íris administrar o grupo dizia: “[...] tá vendo ela não me dá trabalho, até me ajuda, e até quando briga com as crianças elas gostam dela.” (Elza)

No fim, todas as crianças vinham me mostrar a atividade. Íris procedeu da mesma forma e disse: “[...] se a tia deixar vou levar pra minha casa, pra contar a historinha do boto pro meu pai porque ele nem conhece o botinho cor de rosa nem a historinha dele. Eu sei que ele num conhece mesmo porque ele nunca me falou.”

Nesse momento, Íris demonstrava a relevância do encontro cultural em seu aprendizado: aprendia sobre o folclore brasileiro e desejava compartilhar esse aprendizado com seu pai, que em suas palavras “não conhecia mesmo”. Considero que possivelmente muitos pais não ciganos também desconheçam a lenda do boto-cor-de-rosa, mas o que pretendo ressaltar é o diálogo que o aprendizado escolar de Íris está propiciando. Ao abordar temas discutidos na escola, Íris propicia uma interlocução entre sua cultura e a cultura não-cigana; ao dialogar com o pai cigano, a menina favorece novas possibilidades, novos conhecimentos, novos questionamentos, novos encontros, pois além dessa, possivelmente a escola lhe proverá outras descobertas e vice-versa.

Entretanto, muitos são, ainda, os desafios a serem enfrentados para a inclusão efetiva de crianças ciganas na escola. Entre esses desafios, é possível mencionar as práticas pedagógicas.

Em junho de 2009, a professora Mara, retornou da licença maternidade e a professora Elza deixou a turma. Mara foi muito receptiva à minha presença na sala de aula. Por ser recém chegada e não ter muitas informações sobre Íris, sugeri (no primeiro dia que estava reassumindo a turma) que olhássemos juntas o caderno de atividades dela, para verificarmos se a menina acompanhava a turma. Enquanto olhava o caderno, Mara ia tecendo comentário sobre o mesmo, como: 'olha, as tarefas estão todas feitas' ou ' nossa, ela é caprichosa'. Ao final, a professora concluiu que Íris estava “acompanhando bem a turma”.

Mara mostrava-se muito prestativa e afetiva com as crianças. Sentava-se no chão durante as atividades e logo já estava sabendo o nome de todos os alunos. Durante a pesquisa de campo percebi que a professora tinha interesse no estudo, mas sempre que eu iniciava algum diálogo sobre Íris, ela dizia: “ainda não conheço direito

a Íris, acabei de chegar e não sei muita coisa sobre os alunos”.

Desta forma, eu notava que a professora não considerava a questão étnica de Íris como relevante. Falava sobre os alunos de forma geral, entre eles Íris, mas a cultura diferente e seus desmembramentos nunca emergiam em suas falas.

As questões étnicas que surgiam durante a realização das atividades também não eram debatidas e dialogadas, como podemos observar nos episódios relatados a seguir.

Em setembro, aproximava-se o dia da árvore e Mara deu início a atividades relacionadas ao tema. No dia 16 de setembro, a professora estava sentada no chão com todos os alunos ao redor. Em uma cartolina tinha uma grande árvore desenhada. Um aluno de cada vez, passava os dedinhos na tinta verde e colocava sobre a cartolina, de forma que todos pudessem colorir um pedaço da árvore.

Na seqüência, a professora falou sobre algumas funções da árvore (frutos, sombra) e pediu aos alunos que contassem alguma coisa sobre árvore. Todos contaram alguma história.

O acampamento Terra onde Íris mora fica em frente a um campo de futebol. Entre as barracas tem algumas árvores. Durante sua história Íris disse:

Do lado da minha barraca tem um arve, uma arvizona grandona assim, mais só que nela num tem frutinha não, mas ela tem sombra. Mais ai é qui, qui, qui num dia, ai o meu pai falou “vo corta essa arve porque tem o fio”, o fio de coisa, ai a minha mãe falo “num corta não”. Ai a mulher lá daquela casa assim, num tem, falo eu “vo chama a policia”. (ÍRIS- 5 ANOS)

Quando Íris terminou a história, os alunos acharam engraçado e pediram para que ela contasse novamente a parte da polícia. A partir daí, alguns dos alunos que já haviam contado suas histórias as repetiram incluindo trechos com a polícia (como muitas vezes ocorria quando alguma criança relatava um fato que chamava a

atenção das outras crianças). O fato da vizinha afirmar que iria chamar a polícia não tinha significado para Íris, que não o relacionava ao preconceito dos vizinhos em relação a estada dos ciganos naquele espaço, conforme nos informara Marília e nem para os outros alunos que entenderam o momento da polícia como engraçado. O fato da casa de Íris ser uma barraca, ficar entre as árvores, não ser como a casa das outras crianças não foi desencadeou um debate sobre os motivos da moradia de Íris ser diferente.

Outro momento, quando podemos identificar a não problematização das diferenças culturais ocorreu próximo ao natal de 2009. A professora estava trabalhando temas correlatos. Naquela semana o tema era o papai-noel. Em uma das atividades a professora distribuiu folhas com o desenho do papai noel para os alunos pintarem. Quando terminou a atividade solicitou aos alunos que contassem alguma história sobre o papai-noel, o que iriam pedir, o que iriam escrever na carta.

As histórias eram longas, cheias de elementos fantasiosos. Na vez de Íris contar ela disse que não queria. Íris sempre participava de todas as atividades ativamente. A professora quis saber o porquê de ela não querer contar. Íris apenas dizia que não queria contar. Assim, os outros alunos contaram suas histórias e Íris não.

No final da aula, a professora preparava os alunos para a saída arrumando e entregando suas mochilas. Alguns alunos iam em transportes em horários diferentes. A professora sentou-se na porta e a cada transporte que chegava ela chamava os alunos que nele iam pelo nome. Os alunos que esperavam os pais saíam por último, entre eles, Íris.

Enquanto aguardavam, as crianças vinham me contar mais histórias sobre papai-noel. Íris ouvia atentamente, ria, mas não contava nada. Suspeitei que os ciganos poderiam ter outras representações sobre o natal e indaguei: Íris você sabe quem é o papai-noel? Ela nos respondeu: “não”.

Assim, eu observava que as práticas não consideravam aspectos da cultura dos ciganos. Nas situações citadas acima, os elementos étnicos que surgiram (morar em

barraca entre árvores ou em outros locais, as tradições do natal) não foram desenvolvidos com os alunos. Segundo Marília os ciganos comemoram o natal, mas seguem uma tradição: se montarem árvore um ano, precisam montar nos sete anos seguidos sem interrupção. Assim, todo ano ela pensa em montar, mas desiste quando lembra dessa tradição, pois teme não ter como montar árvore no ano seguinte. Por isso, afirma que a figura do papai-noel não tem significado para Íris.

Sousa (2001) discorrendo sobre o absentismo escolar de alunos ciganos nas escolas portuguesas, versa sobre a diferença dos significados, valores, crenças veiculados pela escola, baseada na cultura majoritária não-cigana, daqueles que os alunos ciganos possuem em seu acervo cultural. Para o autor, compreender o disparate dessa situação, ajuda-nos a entender alguns dos motivos geradores de conflitos na escolarização dos alunos ciganos portugueses.

Em seu texto, o autor relata a atuação de uma professora portuguesa que, percebendo a dificuldade de seus alunos ciganos com as letras e a facilidade dos mesmos com os números, iniciou uma mudança em sua proposta curricular. A professora percebeu que os alunos ciganos tinham dificuldades com a escrita, mas tinham muita habilidade com os números, pois acompanhavam seus pais em seus negócios (vendas em feiras) lidando com as contas rotineiramente. Assim, as “palavras que não lhes diziam nada” e os “cifrões, que lhes diziam muito” foram combinados em atividades onde a palavra CAMISA, por exemplo, era acompanhada de um valor, por exemplo: 1\$00. Desta forma, a professora unificou as disciplinas matemáticas e leitura e escrita em um só horário e os alunos ciganos passaram a compreender e apreender o lhes era ensinado.

Refletindo sobre o exemplo que Sousa nos traz, observamos que a professora mencionada passou a considerar a cultura de seus alunos em sua prática. No decorrer do texto, Sousa afirma que foram combinados dois fatores significativos do dia-a-dia das famílias destes alunos ciganos: artigos/dinheiro = feiras. Desta forma, a escrita passou a lhes fazer sentido.

Retornando às minhas observações, retomo o episódio de Íris na atividade

relacionada ao natal. Observei que mesmo desconhecendo a figura do papai noel, a menina participou e gostou da proposta. Porém sua participação foi limitada, pois Íris não trazia em suas lembranças informações e vivências iguais às das outras crianças, ou seja, os aspectos de sua cultura não foram considerados.

Para conhecer um pouco mais sobre a escolarização de Íris fui ao Acampamento Terra.

8.2 ÍRIS NO ACAMPAMENTO TERRA

Íris é filha única, mora na barraca com a mãe (Marília) e com o pai (Lino). Marília não é cigana, conheceu Lino quando o mesmo acampou na cidade onde ela morava, no interior do Estado. Marília disse que era de uma família muito pobre, seu pai era muito violento, a espancava por qualquer motivo. Quando os ciganos chegaram, ela e outras meninas fizeram amizade com algumas mulheres do grupo. Nanci, sua sogra, começou a lhe falar sobre o casamento com homem cigano. Disse que ela era muito bonita, tinha olhos azuis, cabelos castanhos, parecia mesmo uma cigana. Disse que tinha um filho que estava procurando uma esposa. Marília relata que quando conheceu Lino, logo se apaixonou. Achou o cigano muito bonito e simpático. Relata que ele chegava em um cavalo bonito, com um chapéu na cabeça, todas as meninas da cidade olhavam para ele. Disse que inicialmente teve um pouco de medo de se casar e mudar com os ciganos, mas que “em relação a vida que levava, não podia ser pior”.

Marília se casou com Lino e assumiu sua vida como cigana, usa vestidos, muitas pulseiras, anéis, colocou dente de ouro. Depois, tiveram Íris. Estudou até a 3ª série e seu marido é analfabeto. Marília afirma que não pretende ter outros filhos, pois a vida na barraca é muito difícil.

Lino trabalha eventualmente como pedreiro e às vezes na época da colheita de

aroeira, trabalha na plantação. Muitas vezes porém não consegue emprego. Marília diz que sua família no interior tem um sítio, e que às vezes pensa em voltar para lá, com Íris e com Lino, mas o marido resiste “porque cigano não larga a família dele de jeito nenhum, onde vai um tem que ir todos”.

Marília relatou que se eles conseguissem juntar um dinheiro, comprariam um sítio por perto e levariam os sogros e os cunhados, pois “lá pelo menos podem plantar e não passariam fome”.

Após alguns meses, depois dessa conversa, perguntamos a Marília sobre esse desejo de se mudarem e ela nos respondeu: “continuo querendo, mas agora também tem que esperar a Íris terminar o ano na escola.”

Sempre que eu ia até sua barraca, Marília me mostrava o caderno de atividades de Íris e seus desenhos. Dizia, orgulhosa, que Íris era muito caprichosa com suas coisas, que nunca esquecia de lhe entregar os bilhetes da escola, de dar os recados e avisos. Contava com entusiasmo e parecia-nos muito entusiasmada com o estudo da filha.

Conversando com Elza sobre Íris, ela relatou que a mãe de Iris é realmente envolvida e comprometida. Elza afirmou que Marília sempre buscava a filha na escola, nunca se atrasava, fazia perguntas sobre a menina, sobre seu comportamento, manda o dever de casa pronto, sempre muito interessada no desenvolvimento de Íris.

Em conversa com Marília sobre a escola, esta disse que Íris adorava ir para a escola, mas que no começo ela não gostava muito. Disse que outras mães haviam dito a ela que Mara não era uma boa professora, que estava grávida, sem paciência com as crianças, que se após a licença ela voltasse da mesma forma elas fariam uma reclamação na Secretaria. Marília afirmou que mesmo com esses relatos desejou matricular Íris.

Marília contou que teve muita dificuldade em convencer o pai de Íris a deixá-la

estudar. Relatou que perguntou a ele: “você quer que a menina cresça assim que nem nós, sem saber de nada, sem saber ler e escrever?”.

Ao versar sobre a escolarização das crianças ciganas, PEREIRA (1985) destaca que os ciganos questionam o valor da escola na vida de seus filhos. Ao entrevistar alguns homens e mulheres sobre este tema a autora concluiu que muitos ciganos rejeitam a idéia de enviar seus filhos à escola por compreenderem que o ensino ofertado não considera as características da etnia cigana e destaca:

O nomadismo não é o único empecilho para que os ciganos levem seus filhos às escolas, pois entre alguns ciganos sedentários de Goiânia e do Rio de Janeiro encontrei essa reação por parte das pessoas mais velhas do grupo. Elas alegam que, para o cigano, basta aprender a ler, escrever e contar para não ser ludibriado pelos gadje. Mas nada além disso. Segundo os ciganos mais apegados a tradição, a escola dos gadje oferece às crianças ciganas temas que nada tem a ver com a realidade de sua cultura. O ensino é feito para os gadje, ignorando a proposta de vida e as aspirações dos ciganos. (PEREIRA, 1985, p.70)

Além disso, de acordo com o que os relatos de Marília, os pais (os homens) temem que seus filhos (as) ao entrarem na escola sejam discriminados por serem ciganos e passem a ter vergonha da sua cultura, passem a negar que são ciganos. Temem também que as meninas (muitas já prometidas em casamento desde o nascimento, em acordo feito pelos pais) se apaixonem por meninos gadjes e posteriormente se recusem a cumprir o compromisso, fato que os desonraria diante das tradições e da promessa feita.

No Acampamento Terra, assim como no Acampamento Mar haviam poucas meninas. Além de Íris, havia Alice, de 2 anos e Luara de 12, que estava noiva e iria se casar em breve (Luara nunca frequentou a escola). Por haver poucas meninas no Acampamento, Íris geralmente brincava com os meninos. Em nenhuma de minhas visitas a encontrei brincando com Alice. Próximo ao acampamento, havia um campo de futebol e às vezes a víamos lá jogando bola com os meninos. Outras vezes a vi brincando sozinha, com algumas panelinhas, sentada na estrada de chão ou com uma boneca, em sua cama, dentro da barraca.

Inicialmente, ao selecionarmos as escolas para o estudo, consideramos como fator decisivo o número de alunos ciganos matriculados, conforme dito anteriormente. Ao iniciarmos o estudo porém, um novo aspecto nos chamou a atenção: só havia uma menina matriculada na escola: Íris. Logo, nos indagamos: por que somente uma menina? Encontramos algumas respostas ao voltar nosso olhar para a situação das mulheres no acampamento.

Em contato com os grupos, observei que havia poucas meninas no acampamento (como já pontuamos anteriormente). Isto, a meu ver, poderia justificar em parte o baixo número de meninas na escola. Então, um questionamento surgia desta constatação: por que isto ocorria? Porque o número de meninas era tão baixo em relação ao número de meninos? Chamava-me a atenção ainda o número de esposas não ciganas. As “ciganas verdadeiras”, como se auto denominam, eram na maioria ciganas idosas. As ciganas jovens, frequentemente as esposas dos filhos, eram na maioria mulheres não ciganas. Em relação aos filhos nascidos (de homens ciganos casados com mulheres não-ciganas) havia uma proporção maior de meninos. Indagava-me então: onde estavam as mulheres ciganas?

Não quantificarei aqui o número exato de crianças nos acampamentos devido à mobilidade do grupo pois em uma semana havia muitas famílias acampadas e conseqüentemente muitas crianças, na outra, algumas famílias se mudavam e o número de crianças diminuía. Assim, a cada visita o número total de crianças nos acampamentos se modificava, porém o número de meninos era sempre desproporcionalmente superior ao número de meninas, em média 8 meninos para cada menina.

Para melhor compreender os aspectos que permeiam esta questão trarei alguns relatos das minhas visitas aos acampamentos, pois como ponto no início deste estudo, o contato com os grupos ciganos objetivava conhecer também as especificidades da cultura, a partir da qual pudéssemos refletir sobre os processos educativos.

Portanto, conforme detectei no decorrer da pesquisa, a questão do papel da mulher

na cultura cigana e mais especificamente, o papel da mulher nestes grupos observados, influenciava diretamente os processos educativos na CEI Prata e na Escola Ouro. Desta forma, discorrerei sobre essa temática para que posteriormente possamos problematizar os processos observados.

Assim como em outras culturas, na etnia cigana, o papel da mulher também apresenta algumas características específicas que o definem. Quando iniciei o contato com os grupos ciganos fui percebendo e conhecendo progressivamente algumas especificidades deste papel na cultura cigana. Com o contato percebi que mudanças significativas estavam acontecendo nestes grupos.

Para melhor explicitar as observações, em alguns momentos intercalarei alguns relatos observados no Acampamento Terra e no CEI Prata com relatos do Acampamento Mar e da Escola Ouro, porém versarei especificamente sobre os últimos no próximo capítulo.

Conforme o vínculo com os grupos se intensificava, eu ia percebendo como o “ser mulher” na etnia cigana modelava alguns comportamentos, posturas e até mesmo algumas mudanças culturais. Sousa (2001), ao discorrer sobre o papel da mulher nessa cultura, afirma que para o compreendermos é necessário que conheçamos o espaço doméstico para que possamos estabelecer pontes entre o papel de homens e mulheres neste contexto.

SOUSA (2001) afirma que é no espaço doméstico que se constroem os símbolos que categorizam e dicotomizam sexualmente o significado dos gêneros, legitimando a moral hegemônica da masculinidade e destaca:

São os homens que cogitam a moral, que a garatujam e difundem; são eles que constroem o *poder* que produz *corpos dóceis*. É a masculinidade quem mais ordena. As mulheres aparecem apenas como parceiras dignas de respeito e admiração pelos pais, irmãos e mais tarde pelos maridos mas não são definidoras das regras que aos dois sexos dizem respeito. Estas regras são tecidas sob o ponto de vista dos homens, emergem deles e dão forma à sua conduta. (SOUSA, 2001, p. 36 e 37, grifos do autor)

Refletindo sobre as colocações do autor, percebi similaridades com os grupos pesquisados. Tanto no Acampamento Mar como no Acampamento Terra, durante minhas visitas era evidente essa postura masculina dominante. Era comum, ao chegar em um acampamento pela primeira vez, onde ainda não me conheciam, ser recebida pelos homens. As mulheres se aproximavam mas não tomavam a iniciativa do diálogo. Somente depois de muitas idas e de me tornar conhecida é que as mulheres tornavam-se minhas recepcionistas. Conforme nos alerta Laplantine (1996), nas pesquisas que se dedicam a conhecer a totalidade de uma sociedade é necessário que se tente mostrar as particularidades dos aspectos e maneira como se relacionam entre si, ou seja, é através da compreensão dos gestos, posturas, trocas simbólicas e nos menores detalhes dos comportamentos que podemos conhecer “ [...] aquilo que os homens não pensam habitualmente em fixar na pedra ou no papel.” (LÉVI-STRAUSS apud LAPLANTINE, 1996, p. 20)

Desta forma eram nesses minuciosos detalhes que pautava meu olhar, buscando me deslocar do possível etnocentrismo que o pudesse perpassar. Habitualmente, estranhava quando ao chegar o homem dizia à mulher em tom de ordem: “vai passa um café” . A mulher sem nada dizer, se levantava e ia. E foi assim, que fui delineando a compreensão da relação homem-mulher. Em outro momento presenciei a mudança de uma família, a família de Iago (sobre a qual versarei com mais detalhes no próximo capítulo) da barraca para uma casa. Ducila, a esposa não cigana, estava ansiosa em ir morar em uma casa novamente, após dez anos de casada, morando em barraca. Vendeu as cortinas de tecidos leves e coloridos que separavam “os cômodos” da barraca, vendeu seus vestidos de cigana, comprou calças e camisetas, comprou material de manicure para trabalhar e ter seu próprio dinheiro... enfim, efetuou mudanças significativas em seu modo de vida. Após três meses, cheguei uma tarde no Acampamento Mar e eles estavam de volta. Ducila estava sentada perto de uma lona, onde armaria sua barraca. Fiquei surpresa com a volta e ela relatou:

É kátia, tô aqui de volta...tô aqui sentada esperando os homens monta a barraca...tô aqui pensando: vendi minhas coisas tudo, comprei até quadro pro quartinho do Iago lá na casa, aí meu marido chegou hoje de manhã e

falou: “Junta as coisa que nós vamo volta pra barraca, num tem jeito de eu acostuma aqui não, parece que essas paredes vão me engolindo, me prendendo”. (DUCILA)

Nesta fala, a centralidade da decisão do marido de Ducila indica que ele apenas a comunicou que se mudariam novamente para a casa. A surpresa de Ducila com a decisão e o seu não questionamento demonstraram este traço da cultura na qual “[...] o homem é o chefe da família e, como tal é o detentor do poder de decisão”. (SOUSA, 2001, p.27). Outro episódio que nos aponta esta característica é o que relatamos a seguir.

Durante uma conversa com Dona Olga (cigana do Acampamento Mar, sogra de Ducila)⁷, adentrei neste assunto enquanto olhávamos o baralho cigano e falávamos sobre a carta “Crianças Ciganas” . Ao falar sobre o desenho da cigana que aparece na carta, Dona Olga intercalava comentários sobre o baralho com fatos sobre a sua vida. Ela contava-me sobre o passado e enquanto narrava sua história, eu ia costurando os enredos que se formavam naquele diálogo com as leituras anteriormente feitas, com as observações até aquele momento realizadas, bem como com as inquietações que emergiam em minhas reflexões posteriores. Dizia-me Dona Olga:

D. Olga: esse negócio ai que você fala que é, fono, fono...fono o quê mesmo?

Pesquisadora: fonoaudióloga.

D. Olga: ah é, então, eu tenho uma filha que é isso também. Ela já veio aqui duas vezes, visita nós.

Pesquisadora: é mesmo? Que legal, ela é fonoaudióloga também. E ela mora onde?

D. Olga: assim, onde ela mora direito assim eu num sei não, mas é lá daqueles lado de Vitória lá. Ela tem uma filha, de doze anos, eu tenho uma netinha, eu fiquei feliz de conhecer minha netinha.

Pesquisadora: a senhora não conhecia a netinha não ?

D. Olga: não minha filha, é que essa menina minha, eu dei ela pra esse pessoal criar né. Naquela veis era tudo muito difícil pra nós, ela era bem pequenininha...ai nós tava pousando nas terra desse pessoal e a mulher dele falou: que menina bonita! Ai meu marido falo que dava ela pra eles

⁷ As informações sobre Dona Olga nos foram fornecidas por ela durante uma conversa onde lhe solicitamos que nos contasse a “história da sua vida”. Inicialmente lhe perguntamos se poderíamos gravar em vídeo e Dona Olga disse que sim, mas na semana seguinte quando retornamos no acampamento ela nos disse: “oh, só vou contar, não pode gravar não, porque a minha cunhada ontem falo assim comigo: é Olga, depois ela manda passa isso na televisão, ai você vai ter vergonha”.

criar. Ai a mulher pegou ela né.

Pesquisadora: e a senhora, também queria dar a menina?

D. Olga: não minha filha, queria não (se emociona e chora...) Mas aquela veis era difícil demais, ai eu já tinha os dois meninos meus né, ai ela nasceu e cigano acha melhor nascer menino homem, né. Aí a menina passando fome, meu marido mandou eu dá, daí eu dei...mas se fosse hoje eu num dava não... Eu tenho essa tristeza no meu coração, minha vontade era conhecer ela im antes de eu morre...mas eu pensava que era difícil...ai um dia ela veio aqui conhece nós, veio ela, a mãe dela, o marido dela e a minha netinha. Antes ela ligou pro meu marido, ela procurava onde tinha cigano, pelo meu nome e do meu marido. Ela é alta, pele clara, o cabelo escuro assim que nem o seu, o olho verde, ela é assim qui nem você, parece uma cigana de verdade. (Diário de Campo, 20 de setembro de 2008)

A fala de Dona Olga apontava uma primeira explicação para o fato que eu constatava:: havia poucas meninas e mulheres ciganas nos acampamentos. Através do relato de Dona Olga, observei a soberania do homem na cultura daquele grupo “..meu marido mando eu dá, eu dei...” e também sobre o pensamento de que os maridos preferiam o nascimento de “meninos homens”. Em outro trecho do meu diário de campo, Sara (não cigana) casada com cigano, também fala sobre este mesmo fato.

Pesquisadora: Sara, você só tem a Yohanna de filha né? Porque eu estava conversando outro dia com a Sônia, madrinha dela e ela falou assim: ...a Yohanna, a filha mais velha da Sara, ai eu falei; mais velha? mas a Sara só tem a Yohanna...ai ela ela falou: não!

Sara: é que você só conhece a Yohanna mesmo, mas eu tive outra menina, que eu dei quando era pequena (os olhos ficaram marejados...) nós era muito pobre, eu já tinha a Yohanna, ai nasceu outra menina...(Sara se emociona). Tem dia que me dá tanta tristeza, é por isso que eu sou assim com a Yohanna, nós duas somos ligadas demais, eu telefono todo dia para ela, nós num passa um dia sem se falar. Eu penso demais nessa outra menina minha, acho que é por isso que eu tenho depressão, ah sei lá.... (Diário de Campo, 28 de setembro de 2008)

Em sua fala, Sara indicava que também havia dado sua filha contra sua vontade. Afirmou que se arrependia muito, que pensava na filha todos os dias e que este fato a entristecia tanto que lhe causava depressão. O relato de Sara apontavam para os mesmos motivos que levaram Dona Lena a dar a filha, porém ressaltou uma variável: Dona Lena é cigana “verdadeira” e Sara é não cigana que se casou com um cigano. Tanto Sara como Dona Lena, demonstram a insatisfação de terem dado suas filhas

e o sofrimento decorrente disto, porém nenhuma das duas contesta em suas falas a decisão dos maridos. Tal constatação implica considerarmos que sendo “cigana nascida” ou não cigana casada com cigano, a soberania masculina impera da mesma forma na relação do casal e que ao se casarem com ciganos as mulheres não ciganas assumem e seguem a cultura destes.

Outro ponto que gostaria de destacar é que Dona Lena deu sua filha há cerca de 60 anos atrás. Sara procedeu da mesma forma bem mais recentemente, há mais ou menos 10 anos atrás, ou seja, o costume de dar as filhas pode ser considerado ainda recente, o que explicaria em parte, o baixo número de meninas nestes grupos pesquisados e conseqüentemente o baixo número de meninas na escola.

Desta forma, em consonância com o que nos indica Laplantine, tanto no corriqueiro “mandar fazer o café”, como nas decisões mais relevantes como mudar da casa para a barraca ou dar a filha recém nascida, eu tentava capturar as minuciosidades da questão cultural que perpassava a relação conjugal e esboçava o papel do homem e da mulher nesta etnia para ir construindo meu conhecimento sobre os significados do que presenciava.

Assim, à época do casamento, por haver poucas mulheres “nascidas ciganas” os homens ciganos casam-se com as não ciganas. Conforme objetivava no início deste estudo (conhecer a cultura dos ciganos para compreender os processos educativos na escola) fui costurando os fatos observados no acampamento com o que observava no CEI Prata e na Escola Ouro (para melhor considerar os processos educativos nestes espaços).

A possível “submissão” das mulheres aos maridos era-me importante de ser compreendida pois percebia uma outra questão que se imbricava a esta: a maioria das esposas eram não ciganas. Sendo não ciganas, haviam experimentado em suas infâncias a vivência escolar (conforme nos contaram Ducila, Marília, Sara...) mesmo que somente até os primeiros anos do ensino fundamental. Assim de que forma isso influenciava em suas condutas em relação a educação de seus filhos? Assumiam a cultura cigana e seguiam os preceitos ou em algum momento a

questionavam, discutiam sobre alguma discordância? De que maneira esse ingresso tardio na cultura interferia na educação dos filhos e na escolarização dos mesmos?

Na maioria das vezes parecia-me que as mulheres não ciganas assumiam a cultura e seguiam o papel estabelecido, mas em alguns momentos pude identificar indícios de que algumas mudanças estavam emergindo, conforme podemos observar no trecho extraído do diário de campo, no dia 04 de novembro de 2009, onde Ducila fala da sua condição de ter somente um filho, Iago, do desejo de ter outro filho (a) e dos anseios que a envolviam. Dizia:

Eu tenho vontade de ter outro filho, eu não queria ter só o Iago. Eu tô pensando...parei de tomar o remédio, né. Eu tinha muito medo de ter outro filho e vim uma menina, sabe a vida de menina muié no meio dos ciganos é muito difícil, daí eu tenho medo de ter uma menina. Quando eu tava esperando o Iago eu rezava pra Deus, pedia para ser um menino, ai ele nasceu e era um menino. Olha eu nem sei não, porque cigano é assim, se separar da muié num deixa levar os filhos não, vem pai, avó, avô, cachorro, vem tudo, se quiser ir embora vai, mas levar os filhos num leva mesmo. Ai, eu ficava pensando... e outra coisa, eu num vou te a menina e depois deixa ela casa com doze, treze anos, deixa não, isso num é idade pra casar não, tem que estudar, é que nem eu falo com o Iago, tem que estudar Iago! Se bem que outro dia meu sogro falou assim: "é, Ducila você bem que podia ter uma menina né..pra mim ia se bom, só tenho neto homem, pra mim você podia até vestir ela com calça se você quisesse", você acredita que ele falou bem assim kátia?... Até minha sogra, e até meu marido acho que tão querendo que eu tivesse uma menininha. Mas eu tenho medo, sei lá, se algum dia acontecer alguma coisa, cê acha que eu tenho coragem de deixar o Iago e ir embora, por mim eis podia me matar aqui no meio desse acampamento mais deixá meu filho eu num deixo não. (DÍARIO DE CAMPO, 04 de novembro de 2009)

A fala de Ducila aponta para crenças, atitudes, posturas e práticas observadas que nos permitiram algumas constatações: baixo número de meninas na escola (no Estado do Espírito Santo), as meninas casam-se cedo e costumam sair da escola após o casamento; os homens (dos grupos observados) estão se casando com não ciganas, que em algumas ocasiões pensam de maneira diferente. Aparentemente, a maioria assume as tradições e costumes no momento que escolhem se casar (não encontrei nenhum caso em que o homem cigano tenha deixado sua família para morar em casa, ao contrário, todos os casos eram de mulheres não ciganas que deixaram suas casas e famílias e foram viver com os ciganos e com as famílias dos seus maridos). Porém, a fala de Ducila destaca uma reflexão sobre alguns valores

do grupo. Ao falar sobre o sogro, Ducila indica que os “ciganos verdadeiros” também estão revendo algumas tradições; o desejo de ter uma neta faz com que o sogro “permita” que Ducila a vista até com calça, se desejar.

A vivência de outras experiências, permeadas por outros valores e o ingresso tardio na cultura cigana parecia levar as mulheres não ciganas a terem uma visão diferente da educação escolar dos filhos. No dia-a-dia, em sua relação com Iago, Ducila mostrava-se enfaticamente empenhada em auxiliar o menino nos estudos e frequentemente o alertava sobre sua importância. Ducila dizia-lhe que ela não tivera a oportunidade de estudar e que por isso era humilhada e enganada. Destacava ainda que para que Iago tivesse um futuro melhor (diferente do pai) deveria se empenhar mais na escola. Marília, da mesma forma, também demonstrava grande comprometimento com o estudo de Íris e as mesmas convicções.

Ao versar sobre uma nova gravidez, Ducila revela outras reflexões sobre a importância do estudo. Ao dizer que considera precoce o casamento das meninas, Ducila reflete sobre a possível chance de ter uma menina. Explicita em sua fala que não a deixaria se casar tão nova, porque não considera a possibilidade de tirá-la da escola aos 13, 14 anos e novamente reforça a necessidade dos estudos.

Assim, eu ia delineando as mudanças que emergiam naquele grupo e construindo minhas reflexões. Considero que todos os aspectos relativos ao papel da mulher na cultura, bem como os fatores que o perpassam, estão refletindo diretamente na escolarização das crianças, principalmente na questão do gênero: é possível que no momento atual comece a se delinear um cenário em que futuramente resulte na entrada na escola de um número, senão equiparado, pelo menos próximo, de meninos e meninas. E é assim, neste cenário que encontramos Iris indo para o Centro de Educação Infantil Prata.

A partir do contato com alguns grupos ciganos do Estado do Espírito Santo, percebi que estão vivenciando mudanças significativas em seu processo cultural, conforme destaquei anteriormente. Aspectos como moradia, trabalho, educação, estão se modificando e modelando novas formas de viver. Ciganos que antes eram nômades,

estão se tornando fixos ou semi-nômades, ciganos que viviam da troca e venda de mercadorias agora estão procurando outras possibilidades, como o trabalho temporário de pedreiro, garçom ou em colheitas. Ciganos analfabetos, que não matriculavam seus filhos nas escolas agora o fazem, seja pelo Bolsa-família (o qual trataremos mais adiante) ou por acreditarem que assim poderão ter um futuro melhor.

Segundo o Senhor Enio, 74 anos, cigano de um grupo fixo que visitei “[...] para os ciganos mais velhos ir à escola nunca foi uma realidade. Para os mais jovens (principalmente os que se casaram com não-ciganas) a escola passou a ser uma maneira de seus filhos terem uma vida melhor.” (Enio, cigano de um grupo fixo)

Isto nos mostra a mudança de pensamento através das gerações. Para alguns grupos, a escola continua sendo mais uma forma de controle burocrático, pois, mesmo com todas as dificuldades, os ciganos resistem como grupo étnico, mantendo suas crenças, modo de vida e tradições. Desta forma, muitos “[...] pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função educativa que pode ser destrutiva da sua cultura”. (SOUSA, 2001, p. 40).

Outros já não pensam mais assim e algumas mudanças podem ser observadas: tiraram seus documentos (carteira de identidade, registro de nascimento ou CPF) dos quais precisam para o recebimento do Bolsa-família, para terem acesso aos serviços de saúde e assistência social, entre outros. Assim, também a escolarização das crianças é uma nova realidade para muitos ciganos.

Conforme estava percebendo, o casamento entre ciganos e não ciganas novamente surgiu como propulsor dessa nova realidade para os ciganos do estado do Espírito Santo. Segundo o relato de Marília “Íris só foi para a escola depois de muita insistência”. Os medos do pai de Íris retratam a forma como fora educado, em uma cultura diferente, na qual estudar não era costume do grupo. No Acampamento Mar, três mulheres não ciganas (casadas com ciganos) me disseram que desejavam continuar estudando. Duas afirmaram que não estudavam porque seus maridos não permitem, pois teriam que ir para a escola à noite. Uma afirmou que pretendia se

matricular no ano seguinte (2010), no período em que estudam os adultos, já que seu marido não se importava.

Assim, podemos constatar que as mudanças culturais dos grupos pesquisados, ou seja, as novas formas de moradia, de trabalho, de estruturação familiar (casamento entre ciganos e não-ciganos) estão caracterizando os contornos da relação entre eles e a escola. E Íris inicia sua escolarização nesse contexto no qual sua mãe, que estudou somente até a 3ª série valoriza o estudo, deseja que a filha tenha um futuro diferente do pai. Por outro lado, o pai que é analfabeto, desconhece a rotina da escola, teme que sua filha vivencie situações de preconceito e discriminação.

8.3 RENAN NA TURMA DA PROFESSORA DENISE

Assim, como a professora Elza, a professora Denise, que tinha em sua sala uma criança cigana, mostrou-se muito interessada no estudo. Denise tem 32 anos, é formada em Pedagogia e leciona há 12 anos.

A sala de aula era pequena e nela havia: a mesa da professora, na lateral da parede onde ficam as janelas; as mesas das crianças e um armário no fundo da sala, no qual são guardadas suas mochilas. Na sala havia 22 crianças, 10 meninas e 12 meninos. Cada criança tinha sua mesa que ficava lado a lado em forma de círculo.

Na sala da professora Denise, havia um aluno cigano, Renan, menino loiro de cabelo liso, olhos cor de mel. Renan tem sequelas de uma paralisia cerebral e isso demanda alguns cuidados, como apoio para se movimentar, auxílio na alimentação, na higiene. Renan é tranquilo, às vezes verbaliza alguns sons, é observador. Muitas vezes, quando está no parquinho, sorri e demonstra alegria ao brincar. Apesar dos cuidados de que necessita, é independente, tem iniciativas de tentar várias ações sozinho em diversas situações, como: levantar-se da cadeira, pegar objetos na

mesa, comunicar-se com os colegas. Renan necessita que uma funcionária da cozinha o alimente já que não sustenta o pescoço e também tem alguns movimentos motores limitados (o que não lhe permite que se alimente sozinho).

Renan senta-se próximo à mesa da professora. A mesa do menino tem uma adaptação, um apoio frontal, para que ele não caia. A professora destaca que Renan é muito esperto e inteligente “acompanha tudo, entende tudo”. Relatou-me que na sala de aula Renan é muito protegido pelos outros alunos, todos querem auxiliá-lo em tudo. Afirmou que todos o acham lindo, e acrescentou: “pena que ele não anda”.

Durante minhas idas à sala, observei que as crianças cuidam de Renan com muito cuidado, preocupam-se em protegê-lo e ampará-lo. Um exemplo que ilustra essa atenção das crianças em relação a Renan é a fila. Na hora de organizar a fila, todos os alunos queriam ser os primeiros, o que levou Denise a definir, com as crianças, que a cada dia um aluno seria o primeiro. Temendo que, na euforia da entrada, Renan pudesse cair e ser pisoteado pelas outras crianças, a professora perguntou aos alunos se ele poderia ser o primeiro todos os dias. Os outros, a cada dia, iriam se revezando no segundo lugar da fila e “[...] até isso eles concordaram, de tanto que protegem o Renan!”, relatou a professora.

Denise, assim como Elza, constantemente me indagava sobre os hábitos dos ciganos. Suas falas porém eram mais direcionadas aos mitos, às histórias sobre este povo. Demonstrava que desejava “confirmar” o que “escutava dizer sobre os ciganos”. A professora estava interessada em saber “como era lá no acampamento”.

Denise demonstrava também não associar a diferença cultural às práticas educativas, pois perguntava-me o motivo pelo qual desejávamos estudar sobre os ciganos na escola. Informei-lhe que a ida de muitos ciganos à escola era algo recente, que muitos são analfabetos. Comentei também que a cultura deles é diferente da cultura dos não ciganos e que, portanto, gostaria de conhecer os processos que permeiam este encontro. Disse-lhe que na escola temos várias culturas e que muitas vezes um ensino padronizado pode não ir ao encontro da

necessidade de todos os alunos, devido às suas especificidades. Denise mostrava estranhar meu discurso e não desenvolvia o tema comigo, quando falava dos ciganos, voltava-se novamente aos aspectos relacionados aos comentários locais sobre eles.

Em um dos momentos de nossas conversas, Denise explicitou o quanto não compreendia meu interesse pelo estudo dos ciganos e disse: “[...] antes era esse negócio de inclusão, agora tem isso mesmo, né? Tem um professor conhecido meu que estuda os pomeranos, é legal também estudar os pomeranos, né? Mas o Renan não me atrapalha em nada ele ser cigano, o mais difícil dele é que ele é deficiente!”

Denise se mostrava muito carinhosa com Renan. Sempre o acariciava, sempre fazia algum comentário para que o menino pudesse sorrir, como: “olha como o Renan está bonito hoje, assim vai arrumar uma namorada!” ou “olha, olha Renan, olha que bagunça eles estão fazendo”. Denise se comunicava muito com Renan durante a aula, porém com um caráter mais maternal, raramente ele era estimulado a participar das atividades, como podemos observar no episódio extraído do diário de campo do dia 11 de agosto de 2009.

Denise pediu aos alunos que saíssem de suas cadeiras e sentassem no chão, fazendo um círculo. Distribuiu folhas de cartolina, giz de cera, tesoura, cola e tinta. Explicou aos alunos que iriam confeccionar um painel sobre a história que havia contado (Os três porquinhos). Enquanto fazia a distribuição dos materiais, Denise solicitava alguns auxílios aos alunos. Renan permanecia em sua mesa. Depois de concluída a distribuição, iniciaram os desenhos, recortes, pinturas e colagens. Em meio a algazarra das crianças a professora vez ou outra se comunicava com Renan, dizendo “olha Renan que linda a casinha que o Diogo fez” ou “Manu mostra seu desenho para o Renan, ele também quer ver o seu desenho”. Depois, em tom de justificativa nos disse: dá pena dele, mas não dá para deixar ele com cola ou tinta porque o pescoço dele não sustenta, ai ele desce a cabeça e lambe a tinta, a mesma coisa com a cola, e para deixar ele sentado aqui no chão tem que ser quando alguém pode vir aqui me ajudar, ficar apoiando ele.” (Diário de campo, 11 de agosto de 2009)

Assim, o fato de “não atrapalhar em nada” não significava que Renan participava efetivamente das atividades desenvolvidas por Denise com os outros alunos. Ao

contrário, notávamos que suas especificidades (culturais e físicas) não implicavam mudanças significativas nas práticas desenvolvidas. O “ser cigano”, aliás, desacomodava muito pouco as práticas vigentes, mas o “ser deficiente” inquietava a professora, que, em suas tentativas de incluí-lo, mostrava-se interessada, porém, pouco flexível em sua rotina.

Durante meu contato com Denise, percebi que a professora tinha grande interesse na cultura cigana. Porém, ao se expressar, demonstrava que tais interesses não mantinham muito vínculo com suas práticas educativas. Denise me perguntava sobre as festas, sobre como era dentro das barracas; contava-me algo que escutara sobre algum cigano do grupo (geralmente sobre relacionamentos extra-conjugais).

Quando, em nosso diálogo, eu me reportava a Renan, a professora discorria somente sobre o fato de o menino ser deficiente. Inquietava-se por ter um aluno “da inclusão” em sua sala e não saber como lidar com ele. Em seu discurso, “o ser deficiente” definia Renan.

Assim, eu observava que em muitos momentos a professora tinha uma visão restrita dos significados da inclusão. Ao definir Renan como um aluno “da inclusão”, ela encapsulava seu entendimento acerca das diferenças, da diversidade e se referia especificamente às limitações físicas do menino.

Considero que esta porém é uma característica que se estende a muitos outros professores, modelando seus fazeres, seus conceitos, seus pré-conceitos, enfim, suas posturas, conforme apontam os estudos de VIEIRA (2008) que ao versar sobre sua experiência de pesquisa em uma escola da rede pública, afirma:

Reavivando os movimentos feitos pelos estudos no período em que estivemos na escola, dele saímos ciente da necessidade de problematizar com as escolas de educação básica o que ela vêm denominando de inclusão escolar, pois, muitas vezes, deparávamo-nos com reflexões que atrelavam tal perspectiva à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, descartando os outros sujeitos trazidos por esse movimento. (Vieira, 2008, p.223)

Desta forma, minhas percepções iam ao encontro do pensamento do autor, pois notava que os discursos entoados eram transpassados por algumas dúvidas em relação ao movimento da inclusão. E novamente, em consonância com o que afirma SOUSA (2001), reforço a idéia de que algumas dificuldades na relação dos professores com o que é diferente prendem-se às políticas educativas, aos processos de formação, à organização temporal e espacial da escola, em seus currículos e práticas homogeneizantes.

Em outro episódio, ocorrido na Escola Ouro⁸, pude conhecer um pouco sobre a percepção dos professores sobre a inclusão, a diversidade e as peculiaridades dos alunos. Teresa é professora há 12 anos. Quando cheguei à Escola Ouro ela estava de licença por questões de saúde. Em setembro de 2009, retornou e estava atuando na secretaria. Quando me conheceu e soube do estudo, mostrou-se muito interessada. No dia 05 de outubro de 2009, eu estava na secretaria e ela começou a me contar sobre os ciganos que havia conhecido em uma cidade do interior, onde lecionara há alguns anos. Dizia:

Nossa eles ficaram na cidade uns dois anos seguidos. Ficavam lá, na deles. Ai colocaram as crianças na escola. O pessoal nem queria matricular, porque foram procurar a escola no meio do ano. Ai foram, acho que eram, cinco alunos, ou quatro, nem sei direito. Mas na minha sala não veio nenhum, eu achei até ruim porque eu gosto sabe, assim de desafio, gosto mesmo. Ai as professoras reclamaram, e eu que tinha um aluno deficiente, aluno deficiente sim é que dá trabalho, eu falava assim: gente, vocês estão reclamando de quê? Com isso de inclusão, agora não tem jeito não, temos que aceitar todo mundo. Vocês estão ai reclamando. Gente, mil vezes ter um aluno cigano do que um deficiente!!! (TERESA, 05 de outubro de 2009)

Refletindo sobre a postura de Denise, assim como sobre a fala de Teresa, me perguntava o que as professoras entendiam como “inclusão”? Percebia, assim como menciona CARDOSO (2001) que tal conhecimento passa pela formação. Ao versar sobre a formação dos professores na diversidade o autor destaca que enquanto a diversidade não for geradora de evidentes problemas na gestão administrativa e

⁸. Relatamos aqui trechos de comentários de uma professora da Escola Ouro, devido à similaridade com o assunto discutido no momento. A análise dos dados dessa escola será realizada especificamente no próximo capítulo.

pedagógica, bem como na interação com alunos, a inércia pode criar um clima que tende a adiar compromissos das instituições e funcionários ao lidarem com questões que são secundarizadas na formação inicial de todos os professores e tidas como temáticas a serem tratadas apenas como especializações.

Durante minha permanência na sala de Renan, observei que o menino passava a maior parte do tempo pintando algum desenho, ou brincando com massinha de modelar, que a professora lhe entregava. Algumas vezes, enquanto os alunos realizavam outras tarefas, Zita, auxiliar da cozinha, vinha até a sala, pegava Renan e ficava com ele no parquinho. Algumas vezes, quando Zita estava ocupada, Denise solicitava auxílio à Vanessa, a secretária. Tanto Zita quanto Vanessa cuidavam de Renan, amparando-o para que ele não caísse ou segurando seu pescoço para que olhasse os outros alunos que também brincavam no parquinho.

Muitas vezes, percebi as dificuldades de Denise. Ao observar o trecho abaixo, extraído do diário de campo, no dia 06 de agosto de 2009, podemos conhecer um dos desses momentos, onde novamente a professora fez uma tentativa de incluir Renan na atividade.

Denise iniciou a atividade com os alunos em círculo. Distribuiu papel, tesoura e cola. Renan não recebeu o material e a professora nos comunicou: não vou dar cola para ele porque ele não sustenta o pescoço aí ele acaba colocando cola na boca e comendo... também não posso dar tesoura, né? Em seguida Denise chamou Zita e pediu que ela se sentasse com Renan para que ele participasse da atividade. Zita sentou-se em uma cadeira ao lado da mesa de Renan e firmando o pescoço do menino lhe dizia: tá vendo Renan, eles estão fazendo um barco com o papel. Zita permaneceu assim até o fim da atividade, quando os alunos saíram para o recreio. (DIÁRIO DE CAMPO, 06 de agosto de 2009).

Assim, a rotina de Renan na sala consistia em observar os outros alunos na realização das tarefas. Era-me notório que Denise inquietava-se com este fato, mas ainda assim suas práticas eram padronizadas. A professora demonstrava considerar que Renan tinha suas possibilidades de aprendizagem limitadas, por ser deficiente, diante disso não programava atividades adaptadas as suas necessidades.

8.4 RENAN NO ACAMPAMENTO TERRA

Renan é filho de Dalva (não cigana) que é casada com Alberto (que é cigano). Tem dois irmãos, Alice (de dois anos) e Luís (de dez anos).

Dalva tem 35 anos. Estudou até a quarta série. Casou-se há 18 anos. Afirma que depois que se casou “sempre se vestiu de cigana”. Usa muitos anéis, pulseiras, tem dente de ouro. Tivemos pouco contato com Alberto, o pai de Renan, pois em quase todas as vezes que eu ia ao acampamento ele não estava ou raramente vinha até a barraca. Uma vez apenas quando cheguei, ele veio até a entrada da barraca e perguntou-me o que fazer para “tirar CPF”. Dalva disse que o Bolsa-família tinha vindo com o valor reduzido e no CRAS informaram que o CPF dele estava “trocado”.

Dalva, ao contrário de Marília, não demonstrava muito comprometimento com a educação de Renan. Ao dialogarmos sobre a escolarização de Renan, Dalva deixava-me claro que havia matriculado os filhos devido ao Bolsa-família. Relatou-me que ele deveria ir todos os dias para a APAE, mas que nem sempre o levava, devido às dificuldades de locomoção e transporte. Não demonstrava muito interesse em conversar sobre a escola, mas quando acontecia algum fato relativo ao Bolsa-família (atraso no pagamento, redução no valor...) me procurava e solicitava ajuda. Não dialogava sobre o desenvolvimento de Renan, seu aprendizado, nada, apenas “explicava” que estava fazendo tudo certo, mandando Renan à escola todos os dias e às vezes afirmava que “ele estava melhorando muito, firmando mais o pescoço”.

Durante minhas idas ao Acampamento Terra, sempre via Dalva repreendendo os filhos. Quando dava alguma ordem que não obedeciam, puxava-os pelo braço até a barraca. Com Renan agia da mesma forma. Era comum eu estar lá na hora do almoço. Dalva demonstrava não ter muita paciência. Ao alimentar o menino, ia lhe dando a comida com rapidez. Quando Renan engasgava, Dalva dizia: “ah, tá cheio, quer mais não!”

Quando os irmãos estavam brincando no chão da barraca, Dalva colocava Renan

junto deles, outras vezes o deixava na cama vendo televisão. Quando Renan estava brincando com os irmãos e queria algum objeto que estava com eles, ia se arrastando, tentando pegar. Ao contrário do que acontecia na escola, ali não havia super-proteção. Os irmãos disputavam com ele os brinquedos, o empurravam. Dalva não esboçava nenhuma reação, geralmente continuava o que estava fazendo, conversando ou lavando a louça, ou cozinhando, sem interferir no conflito.

Desta maneira, ao contrário de algumas outras mães, como Marília e Ducila, que sempre me traziam relatos sobre seus filhos na escola, mostravam os seus cadernos, faziam perguntas sobre o desenvolvimento e comportamento dos filhos na escola, Dalva não esboçava nenhum interesse nesses aspectos. Quando eu estava em sua barraca, conversava sobre vários assuntos, mas quando eu falava sobre Renan e a escola, ela não desenvolvia o assunto. O comportamento de Dalva indicava que a escolarização de Renan ocorrera principalmente devido aos deveres a serem cumpridos para o recebimento do Bolsa-família, que era o tema que Dalva discorria em todas as visitas, ora justificando alguma falta (à escola ou à APAE), ora desejando obter informações sobre documentos, mudanças, entre outros.

Ao refletir sobre a situação de Renan, recordava-me que em minhas leituras sobre a etnia, nada havia encontrado sobre a deficiência entre os ciganos. Nenhuma menção foi feita nos estudos aos quais tivemos acesso. Da mesma forma, durante minhas visitas aos vários grupos do Estado do Espírito Santo, nunca havia visto um cigano deficiente.

Este fato me chamou a atenção pois conforme afirmamos, em minhas visitas aos acampamentos, nunca encontrei ciganos deficientes, com exceção de Renan (o que se configurou como uma surpresa). Em conversa com não ciganos sobre o estudo, muitas vezes fui questionada com dúvidas como: por que não existe cigano deficiente? Por que a gente nunca vê um cigano deficiente, de muleta ou "aleijado"? O que eles fazem com os deficientes?

Buscando saber mais sobre este tema, conversei com Ducila, a qual me informou que desde que se casou só conhecera Renan e afirmou:

Sei lá, a gente não vê, eu mesmo só vi o Renan só... e olha vo ti fala hein, igual quando eu tive o Iago, eu ia no posto, fazia meu pré-natal direitinho, tem muié aqui que num vai nem pra ganha o neném, ganha nas barraca mesmo, com as véia parteira...num sei como num nasce criança com problema. (DUCILA, 18 de maio de 2010).

Da mesma forma, durante minhas visitas aos vários acampamentos do Estado, com exceção das conversas com Dalva, mãe de Renan, o tema nunca emergiu como assunto em nenhum deles. A questão da deficiência parecia não influenciar na forma como Dalva cuidava de Renan, exceto na hora da alimentação, do banho e da higiene (momentos nos quais necessitava do auxílio da mãe) era tratado da mesma forma que os outros irmãos. Durante minhas visitas não observei por parte de Dalva, comentários mais extensos e nem comportamentos de maior atenção e cuidados em relação a nenhum de seus filhos. Seu interesse em nossas conversas, conforme já relatei, estava prioritariamente voltado às questões relativas ao Bolsa-família.

Assim, os processos educativos de Renan eram permeados pelas questões relatadas. As especificidades apresentadas pelo menino caminhavam à margem do seu percurso escolar, já que frequentemente eram negligenciadas.

8.5 IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO FRENTE AO ENCONTRO DE CULTURAS DISTINTAS NA ESCOLA

Exprimo toda a minha emoção do que é ser Cigano! Ser Cigano é um estilo de vida! A sociedade apenas conhece o Cigano estereotipado, nós vamos muito além de toda essa carga negativa, pois a sociedade nos conhece tão pouco. Somos tão ricos! Somos Ciganos porque fazemos parte de um povo sem território mas um povo que tem sua própria cultura, um modo de ver e de se relacionar com o mundo completamente distinto de todos os outros. Ser Cigano é ter muitos sonhos! Sonhar ser um dia como todos os outros, sermos Ciganos e Ciganas de respeito. É cultivar e conservar a união de todos os nossos sentimentos e laços afectivos, de pertencer a um grupo, a um povo, O CIGANO!

(Bruno Gonçalves)

Ao voltarmos nossa atenção para as características da cultura dos ciganos, é importante reiterarmos o desconhecimento dos não ciganos em relação a esse povo. Por não terem sua cultura conhecida em muitos aspectos, muitas vezes os rótulos e estigmas definem pejorativamente os comportamentos, os costumes e hábitos dos ciganos, pontuando e marcando uma conseqüente exclusão.

As distorções decorrentes desse desconhecimento, atenta-nos portanto para a importância de se considerar as diferenças e a diversidade ao estudarmos os processos educativos dos alunos ciganos. CANCLINI (2003) afirma que estudar as diferenças e preocupar-se com o que as homogeneízam tem sido uma tendência distintiva dos antropólogos. Para o autor, uma das problemáticas ocasionadas pela exclusão que segmenta, separa e exclui é a desigualdade, que se manifesta sobretudo, como desigualdade sócio-econômica. Segundo o mesmo a questão étnica pode ter implicância nessas ambivalências, pelos quais os desiguais são desconectados, não se encaixam nos discursos elitistas etnocêntricos.

É nesse contexto que pensamos a situação dos ciganos dos acampamentos pesquisados, integrantes de um grupo onde as formas de trabalho vão de encontro às consideradas adequadas pelo mundo do trabalho, muitas vezes baseadas nas expectativas capitalistas de lucro e sucesso. Por não terem um trabalho formal, com carteira assinada, os ciganos são tidos por vários rótulos discriminatórios.

Comumente os ciganos são “conhecidos” pelos não ciganos por serem ricos, donos de muito ouro, bons veículos e mansões. Esta porém não foi a realidade que encontramos no Estado do Espírito Santo. Diante da dificuldade de renda, a adesão a políticas públicas de inclusão, entre elas o Programa Bolsa-família, pareceu-nos uma forma de sobrevivência, o que em parte, justifica a permanência dos seus filhos na escola.

Segundo a Agenda de Compromissos da Família, caderneta de distribuição gratuita pelo governo, o Bolsa-família é um programa criado pelo governo para atender e apoiar famílias mais pobres, garantindo o direito à alimentação (o Programa Bolsa-família integra o programa Fome zero). As famílias possuem um cartão magnético

para que saquem a renda todo mês. Para isso, é necessário que as famílias cuidem da educação e saúde de seus filhos (matriculando-os na escola e os pesando mensalmente nos postos de saúde). A agenda ainda informa que o Bolsa-família juntou em um só programa o Auxílio Gás, o Bolsa Escola, o Bolsa Alimentação e o Cartão Alimentação.

Segundo as recomendações, para fazer parte do programa, as famílias devem ter renda mensal de R\$ 50,00 por pessoa, ou R\$ 50,01 a R\$ 100,00 por pessoa nas quais tenham crianças de zero a 15 anos ou gestantes. O cadastro das famílias é federal, se chama Cadastro Único e é feito pelas prefeituras. Para se cadastrar, a família precisa preencher um questionário com várias perguntas.⁹ O benefício é pago em duas modalidades: variável e básico. No variável, a família recebe R\$ 15,00 por criança de zero a 15 anos e por gestante, até o limite de três crianças por família. No básico, além do variável as famílias que mais precisam (com renda de até R\$ 50,00 por mês por pessoa) recebem mais R\$ 50,00.

Para o recebimento da bolsa, o compromisso das famílias com a Educação compreende:

- Matricular as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos na escola;
- Garantir a frequência de no mínimo 85% das aulas a cada mês. Se houver falta às aulas, é preciso informar à escola e explicar a razão;
- Informar ao gestor do Programa na prefeitura sempre que alguma criança mudar de escola;
- Acompanhar o aprendizado das crianças;
- Conversar sempre com a professora e
- Comparecer às reuniões na escola.

Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, comecei a conhecer a relação dos ciganos do estado do Espírito Santo com a Educação. Em contato com os grupos fui percebendo que em alguns as crianças não iam à escola, em outros iam. Notei que

⁹ Algumas informações a esse respeito já foram relatadas no item onde descrevemos a visita ao CRAS.

uma questão que impulsionava esta diferença era o fato do casamento entre ciganos e não ciganas, conforme citei anteriormente. Porém, outro aspecto me chamou a atenção: o recebimento do Bolsa-família. Durante meu contato com os grupos fui percebendo o impacto de algumas políticas de inclusão entre as famílias ciganas, entre eles o Programa Bolsa-família. Tanto Renan, quanto Íris (que são filhos de não-ciganas) recebiam o Bolsa-família.

Se tomarmos o imaginário coletivo como referência, podemos constatar o quanto este é povoado de crenças e mitos em relação aos ciganos. Uma crença, fortemente apregoadada é a de que todos os ciganos são ricos, donos de mansões e carros de última geração. Mas, seria esta uma realidade que faz jus a todos ciganos?

Em contato com os ciganos do Estado do Espírito Santo, percebi que as condições sócio-econômicas dos mesmos eram precárias. Os indícios que me apontaram esta realidade foram vários: a alimentação, o vestuário, a mobília das barracas, entre outros. Devido ao caráter metodológico deste estudo (do tipo etnográfico) passei um tempo considerável com os ciganos, pois além das visitas semanais participei de festas de aniversário, batizado, casamentos e pude, por inúmeras vezes, observar o cotidiano deles.

Desta forma, presenciei a preparação de alguns eventos, como aniversários ou casamento e os diálogos que o perpassavam; as preocupações, entre elas, a financeira permeou muitos destes diálogos. Em várias ocasiões escutei frases como “é difícil fazer uma festa como a gente gostaria porque tudo é muito caro” ou “se tivesse como, nois comprava uma casa pra eles ir morar depois de casar, mas o dinheiro não dá”.

Outro indício era a moradia. Tive a oportunidade de presenciar alguns ciganos se mudando das barracas para casa. Para que pudessem comprar um lote coletivamente, com uma casa mas com espaço onde poderiam construir outras, tiveram que vender alguns bens como carro, cavalo, eletrodomésticos (fato que os deixava ansiosos, tristes e em dúvida na realização ou não do negócio). Além disso, nas barracas que visitei, o luxo não era um referencial, ao contrário, havia

eletrodomésticos, como geladeira, fogão, televisão, DVD e aparelho de som, porém o interior das barracas era de aparência simples, geralmente com as camas, um jogo de sofá e uma mesa com cadeiras; em muitas barracas não havia mesas.

A alimentação também era outro indício. Em alguns grupos, na hora do almoço era comum servirem arroz, feijão e farinha. Em alguns, havia carne. As crianças dispunham de poucos supérfluos, apenas em duas barracas (entre os dois acampamentos pesquisados, Terra e Mar) é que as vi degustarem biscoitos, balas ou doces durante o dia, nas outras, parecia-me que a alimentação era mais restrita.

Ao versar sobre as condições sócio-econômicas dos ciganos brasileiros, PEREIRA (1985) apresenta as diferenças existentes de forma bastante distinta em cada região brasileira.

Sobre os ciganos de Goiás, destaca que os mais ricos, ou com boa situação econômica muitas vezes nem são identificados e que “[...] em princípio , não há como reconhecê-los. Principalmente os homens, os quais se vestem com trajes comuns.” (PEREIRA, 1985, p.34)

Já no Nordeste brasileiro, segundo a autora, é importante destacar que a situação econômica dos ciganos é bem crítica e tem se agravado ao longo do tempo. Sem preferência por este ou aquele estado, se espalham por todo o Nordeste, dada sua forte condição nômade e assim como muitos nordestinos, vivem a fome, a miséria e a conseqüente violência.

Assim, pontuo que no Estado do Espírito Santo, não encontrei ciganos ricos. Os aparentemente com melhor situação econômica são os do grupo fixo. Desta forma, podemos compreender um pouco mais sobre a relação ciganos-educação-bolsa família.

Nos dois acampamentos, Mar e Terra, todas as famílias com filhos matriculados na escola recebiam o Bolsa-família. Algumas na modalidade básica, outras na modalidade variável.

Desta forma, percebi que no Estado do Espírito Santo, o aspecto motivador da ida inicial dos ciganos para a escola foi o Programa Bolsa-família. Pontuo, porém que a partir deste fato, algumas famílias continuaram matriculando seus filhos todos os anos devido às exigências do programa (como no caso da família de Renan), mas que outras, começaram a atribuir outros significados à escolarização das crianças, como “ ter um futuro melhor”, “aprender a ler e escrever” ou até mesmo “para não ficarem como o pai, sem saber ler o nome do ônibus” (conforme expressavam Ducila e Marília).

Assim, após minha permanência na CEI Prata, destaco alguns pontos como eixo de análise sobre a escolarização de Íris e de Renan. Ao iniciar a pesquisa tinha alguns objetivos, como conhecer os ciganos, o que faziam, como viviam, seus hábitos e costumes. Objetivava também conhecer a relação deles com a escola, o que pensavam, o que desejavam, enfim, saber quem eram os ciganos do Estado do Espírito Santo. Especificamente, objetivava conhecer os processos educativos vividos pelas crianças, conhecendo-os, compreendendo-os e problematizando-os a partir da cultura.

Com o contato com os grupos, essas indagações iniciais foram sendo conhecidas. Conforme relatei em capítulos anteriores, os costumes, tradições, o modo de vida foram sendo conhecidos através do meu contato com os acampamentos. Da mesma forma, que com as escolas os processos educativos foram se elucidando. Após um tempo, porém, outras questões emergiram e novas indagações foram surgindo. A primeira foi: por que somente uma menina cigana estava estudando? Onde estão as meninas ciganas? Por que encontramos tão poucas meninas nos acampamentos que visitamos e também nas escolas? A segunda foi: como é tratada a questão da deficiência entre os ciganos? Por que não encontramos referências a ciganos deficientes na literatura revisada? Por que Renan foi o único cigano deficiente que conhecemos? Como as questões étnicas e físicas do aluno se fundiram em seu processo educativo?

A questão referente a Íris ser a única menina cigana foi sendo compreendida, como citei anteriormente, durante meu contato com os grupos, e os aspectos culturais

pareceram-me os modeladores deste fato, ou seja, o casamento precoce das meninas (a tradição), o casamento entre ciganos e não ciganos (as mudanças, culturais) se mesclando parecem explicar este fato. Em relação à questão da deficiência, não obtive muitas respostas, dada a escassa literatura sobre isto e a falta de ciganos deficientes nos grupos visitados. Nos contatos com as famílias nos acampamentos o assunto não é tema corriqueiro e quando eu o iniciava nossos interlocutores não o desenvolviam.

No transcorrer do tempo que estive na escola, realizando as observações outras questões, ainda, me inquietaram. Atentando-nos ao que nos alerta TURA (2003) ao versar sobre a observação do cotidiano escolar, procurava problematizar os fatos observados de forma que pudesse articulá-los e compreendê-los a partir do conjunto de mecanismos que operam no interior de um sistema educacional de feição democrática “[...] que pretende oferecer oportunidades iguais a todos e, no entanto, estabelece diferenças de êxito e trajetória com relação aos diferentes públicos escolares”. (TURA, 2003, p. 183)

Assim, observava que entre os profissionais da escola alguns comportamentos em relação ao tema do estudo se distinguiram: as duas professoras (Neusa e Mara) me solicitavam constantemente para falar sobre seus alunos (Íris e Renan); já a diretora, ao contrário, evitava-me. Quando a solicitávamos, ela dizia uma lista de tarefas que precisa realizar e pedia que eu aguardasse, algumas vezes a esperei por mais de 30 minutos. Quando eu tecia comentários sobre os alunos ciganos ela não expandia o assunto, geralmente encerrando o diálogo com frases como “não sei, não vejo diferença por eles serem ciganos, pra mim todo mundo é igual” ou simplesmente “não sei”. As duas professoras ao contrário, falavam sobre seus alunos e faziam-me perguntas (sem o foco direcionado aos processos educativos dos mesmos, vale lembrar).

A diretora Jussara me inquietava. Durante o tempo que permaneci na Escola Prata a procurei diversas vezes, e sempre ela evitava o assunto ciganos. Não pronunciava a palavra ciganos. Nos diálogos deixava claro que “não fazia diferença entre os alunos ciganos e os outros”.

Certa vez, falei-lhe sobre nossa linha de pesquisa: “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Falei-lhe que alguns alunos estudavam a cultura dos pomeranos, outros dos quilombolas... falei-lhe sobre os ciganos. A diretora apenas sinalizava com a cabeça, mas não desenvolvia o assunto. Deixava-me claro que não ficava à vontade com o estudo. Neste contexto, eu me questionava sobre o porquê desta atitude. Será que Jussara entendia que ao falar sobre os ciganos na escola, eu pontuava uma diferença entre os alunos e considerava isto como preconceito, discriminação? Será que ao silenciar a palavra “ciganos” Jussara colocava em prática seu pensamento “para mim todos são iguais?”

Ao refletir sobre o silenciamento da diretora, procurei compreender os variados aspectos que perpassavam sua postura. Procurei observar os emaranhados que a constituíam enquanto gestora daquele espaço e a faziam esquivar-se do diálogo comigo, quando se tratava especificamente dos alunos ciganos, do silenciamento, da contenção ao pronunciar a palavra “cigano” e do não envolvimento com a questão.

Inicialmente pude considerar o preconceito de muitos não ciganos em relação aos ciganos (onde o silenciamento de Jussara poderia sugerir uma neutralidade, uma dúvida em como se expressar sem que parecesse reforçá-lo?). Depois, considerei também os aspectos referentes à formação – talvez os conhecimentos adquiridos por ela não fornecessem suporte suficiente para que dialogasse com os teóricos que estudam a inclusão, a diversidade na escola e os temas afins.

O fato de Jussara não se sentir confortável em dizer a palavra “cigano”, ou de apresentar uma conduta defensiva, como ao dizer: “... na hora da matrícula não fico perguntando quem é cigano e quem não é”, em resposta a minha pergunta inicial de quantos alunos ciganos haviam ali matriculados, parecia-me evidenciar as próprias dúvidas e estranhamentos da diretora diante das perspectivas da inclusão e as dificuldades que encontrava em lidar com isso.

O mesmo acontecia com as professoras Elza, Denise e Mara. Exceto pelo fato de pronunciarem a palavra “cigano” com mais frequência e com menos polimentos, as dificuldades em relação à coordenação de suas práticas pedagógicas com a

diversidade na sala de aula, parecia também inquietá-las.

CARDOSO (2001) analisando a atuação de professores e gestores na diversidade, afirma que o processo é perpassado por questões de fundo ideológico. Para o autor, além da formação para a diversidade ter que passar por todas as etapas do processo formativo e profissional dos professores (na formação inicial, na formação continuada, na sua postura auto-formativa, no seu dia-a-dia na escola) também é resultado de um longo processo de reflexão :

A assunção, por cada professor, da diversidade enquanto valor social, educativo e pedagógico desafia perspectivas e atitudes críticas e transformativas em educação e levam, no dia-a-dia, a auto-exigência de qualidade e de justiça na gestão do processo educativo. (CARDOSO, 2001, p.83)

Para o autor, estamos face a face com uma sociedade cada vez mais pluralista, globalizada e heterogênea. Porém, os interesses das minorias continuam sendo colocados à margem. A educação, nesse contexto, deve ter profissionais capazes de conhecer e promover a participação de todos.

Ao pensarmos nesse novo contexto, nos indagamos: e a escola? Conhece esses medos? Como lida com a família das crianças ciganas e suas apreensões? Como trata a cultura na escola?

Cardoso (2001), analisando a formação de professores para a diversidade, relata sua experiência como Professor Coordenador na Escola Superior de Educação de Lisboa. Segundo o autor, a globalização trouxe a exigência de um professor cada vez menos heterogêneo. Analisando a inserção de culturas diferentes nas escolas portuguesas (em bairros com elevado número de ciganos) afirma que é comum encontrar algumas resistências ao lidarem com a diversidade cultural. Entre outras, destaca a predominância de perspectivas e práticas de ensino demasiadamente etnocêntricas e assimilacionistas. O autor atribui tais fatores à falta de formação dos professores para a diversidade. Ainda que em muitos lugares as mudanças

estruturais, tanto políticas quanto pedagógicas, tenham ocorrido ou estejam sendo discutidas, as raízes históricas da educação, as resistências e a lentidão nas mudanças de valores ainda dificultam o processo. Para o autor, tal dificuldade está relacionada, prioritariamente à tendência homogenizante do ensino escolar. Assim, os discursos sobre a necessidade de se levar em conta as diferenças sócio-culturais no ensino ocorrem mais velozmente do que as correlativas mudanças nas escolas.

No CEI Prata, percebi que as professoras desejavam conhecer mais sobre a cultura dos ciganos, porém não percebi correlação entre esse desejo e o fazer pedagógico.

Constatei inúmeras situações de ensino em que o contexto era propício a um diálogo sobre o modo de vida dos ciganos, sobre questões como o lugar onde moram, as mudanças que fazem, onde Íris poderia contar sobre sua vida e ouvir sobre o modo de vida dos outros alunos (que moram em casas e não em barracas, que não se mudam constantemente, entre outras). Porém, percebi que, muitas vezes, em sua prática, os educadores não tratavam desses aspectos, não problematizavam a vida no acampamento cigano, não traziam a cultura cigana para o debate, o que, a nosso ver, interferia de maneira limitadora nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, pode-se dizer que o contato entre os alunos ciganos e não-ciganos não estaria sendo conduzido por medidas que “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade”, conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art. 9 inciso VII, 2009.

Desta forma, após um olhar mais atento ao cotidiano do CEI Prata percebi que as práticas educativas muitas vezes são desenvolvidas a partir de um caráter mais lúdico, mais livre, onde a perspectiva das “experiências norteadas pela brincadeira” aparece em muitas situações, porém desvinculadas das possibilidades que podem alcançar. Percebi também que muitas práticas norteadas pelo aspecto lúdico não promovem aberturas para outras experiências, já que a forma de organização do trabalho muitas vezes é limitada ao cuidar e realizar tarefas descontextualizadas, em

consonância com uma cultura escolar esculpida nesse modelo.

Além destas considerações, ressalto, novamente, que os ciganos do Estado do Espírito Santo estão protagonizando um novo ciclo na relação com a educação formal. Seja pelas mudanças culturais (semi-sedentarismo, sedentarismo, casamento entre ciganos e não-ciganos), seja pelo benefício do Bolsa-família ou por mudanças em alguns valores, estão procurando cada vez mais a escola. Desta forma, considero a possibilidade de, em anos vindouros, muitas outras escolas, de municípios vizinhos, receberem um número cada vez maior de alunos ciganos para matricula. E a escola necessita se preparar para recebê-los e efetivamente cumprir sua tarefa de cuidar e educar, no que diz respeito à educação infantil.

9 OS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA OURO

Após as reflexões sobre os processos educativos de Íris e Renan passaremos à análise dos processos educativos dos alunos ciganos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, na Escola Ouro.

Conforme destacado no capítulo anterior, a forma de organização do trabalho escolar, nos dois níveis de ensino mencionados, apresentam algumas diferenças. Tomando como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, verificamos (como relatamos no capítulo anterior) que os objetivos da educação no ensino fundamental se distinguem dos objetivos no ensino infantil, o que em suma, modela algumas práticas e formas de organização do trabalho pedagógico. Segundo o Artigo 32, o ensino fundamental é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Conforme percebemos, o caráter lúdico e mais livre do ensino infantil dá espaço a outras características pelos quais alguns saberes passam a ser objetivados com mais ênfase, como o domínio pleno de habilidades como a leitura, a escrita e o cálculo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao refletirmos sobre tais aspectos acrescentamos ainda a própria cultura escolar que somada a muitos outros fatores (históricos, sociais) agrega aos objetivos da educação as especificidades da práxis cotidiana, permeada por várias questões, entre elas, as relações que acontecem neste espaço de encontro, que muitas vezes, modelam e caracterizam as posturas, comportamentos, posicionamentos.

CARDOSO (1991) ao discorrer sobre a instituição escolar, versa sobre as representações que a caracterizam. Em seu estudo, a autora reflete sobre as relações sociais neste espaço e questiona: que formas de adaptação as pessoas utilizam para viver no mundo escolar? Quais mecanismos são usados na relação social (corpo discente/docente e microlegisladores) quando estes exigem que aqueles ajam de acordo com os padrões ditos corretos?

Ao buscar responder estas perguntas Cardoso procura compreender a situação da pessoa no mundo social da escola, que é subjetivamente vivido por ela. Neste sentido, a autora considera a escola como “[...] uma instituição em constante comunicação com as pessoas e com outras instituições”. (CARDOSO, 1991, p. 23). Neste contexto, situamos nossas reflexões sobre os processos educativos dos alunos ciganos, cujas especificidades, não nos abstém de considerar as próprias características da educação brasileira, do ensino, das relações que acontecem na escola nos encontros que emergem neste espaço. Assim, ao longo do texto consideraremos as indagações da autora como ponto de questionamento e análise na busca por compreender os processos educativos dos alunos ciganos na escola.

Durante a realização deste estudo, o tempo da minha permanência na Escola Ouro foi proporcional ao tempo na Escola Prata (oito meses).

No primeiro contato que tive com a Escola Ouro combinei com a diretora Sandra que voltaria à escola na semana seguinte e solicitei alguns dados sobre os alunos ciganos, como número de alunos matriculados no início do ano letivo, pedidos de transferência ou novas matrículas (se houvesse). Pretendia até o fim da pesquisa acompanhar e conhecer esses dados e a forma como este processo ocorria, ou seja, saber quantos alunos entraram, quantos saíram, quantos retornaram, quais os

motivos das mudanças, enfim, conhecer a dinâmica nomadismo-educação, pois como nos afirma Pereira “[...] o nomadismo poderia ser apontado como um dos mais importantes e tradicionais fatores para que a vida cigana fosse incompatível com a escolarização.” (PEREIRA, 1985, p.69)

Desejava então, conhecer esse percurso, pois era frequente os profissionais da escola usarem o nomadismo como argumento em suas falas; dizendo: “não aprende a ler porque muda o tempo todo”, ou “quando está começando a aprender alguma coisa, sai da escola” ou ainda “chega no meio do ano... mudou o ano todo, não sabe nada da matéria que eu estou dando”. Porém, nas duas escolas pesquisadas, observei uma peculiaridade: as crianças moravam em acampamentos semi-nômades, que já estavam no mesmo local há muito tempo (as crianças do Acampamento Mar, por exemplo, estavam no município há três anos, quando mudavam, era nos limites do próprio município, ou seja, em três anos, não mudaram de escola, mesmo mudando de acampamento).

As mudanças aconteceram por motivos familiares isolados (separação dos pais, falecimento do pai e posterior mudança do irmão mais velho...) e não pelo fato de o grupo inteiro ter se mudado, como muitas vezes acontece. O grupo estava no mesmo local há bastante tempo e a Escola Ouro era a opção mais próxima.

Na minha primeira semana na escola, fui conduzida pela diretora Sandra, que iria me indicar semanalmente as salas que iria observar. Sandra me conduziu até sua sala e me convidou a sentar. Disse que uma família havia se mudado da barraca para uma casa, que os pais haviam ido à escola e que o pai dissera que não era cigano. Sandra afirmou que não compreendera este fato, de o pai não ter dito para a secretaria que era cigano, “[...] se todo mundo sabe que ele é cigano.” A diretora nos disse :

não sei porque ele está dizendo que não é cigano, todo mundo aqui sabe que ele é cigano, a mulher dele vem aqui toda enfeitada, com aquelas roupas verde, amarelo – mas não esse amarelo assim não, é daquele amarelo bem forte. Queria entender porque ele está falando que não é cigano, porque os ciganos falam que são ciganos. (SANDRA - DIRETORA)

Sandra procurava compreender a recusa do pai em dizer que era cigano, pois ressaltava que todos têm orgulho em dizer pertencem a este povo.

A Escola Ouro recebe alunos ciganos há três anos. Não era o primeiro ano como na Escola Prata. Tanto professores como outros funcionários da escola demonstravam não estranhar o fato de ter alunos ciganos ali. No CEI Prata, a palavra cigano quase não era dita, na Escola Ouro, ao contrário, a palavra era dita frequentemente, por alunos, professores e demais profissionais.

Nas idas iniciais, a observação se resumiu aos espaços coletivos (recreio, quadra de educação física, refeitório) pois Sandra não havia organizado os dias/turmas que observaria. A diretora mostrava-se muito interessada em conversar sobre os ciganos, contar suas experiências, casos que escutara, mas não administrava da mesma forma os pedidos burocráticos que eu fazia, como número de alunos ciganos matriculados, transferências, número de alunos por salas ou alunos ciganos por turno. Semanalmente me informava que “iria fazer isso”.

Assim, passando de sala em sala e conversando com os meninos ciganos, que eu já conhecia do acampamento, conclui que na escola havia quatro meninos matriculados: Iago (7anos) e Osvaldo (9 anos) na primeira série, Sidnei (8 anos) na segunda série e Vagner (10 anos) na terceira série. Antes, eram doze (esse dados tínhamos conseguido no próprio acampamento, quando eu fazia a pesquisa de campo, antes de definir as escolas para o estudo). Porém, logo esse número foi modificado, pois na segunda semana do ano letivo, quatro se mudaram, três meninos e uma menina (seus pais mudaram-se para outro município). Depois, outros dois alunos, irmãos, se mudaram (a mãe que era separada do pai – uma não cigana que havia se casado com um cigano veio buscá-los para morar com ela). Em seguida, mais dois alunos, dois irmãos novamente, também se mudaram, (eram criados pelo irmão mais velho pois a mãe (nã-cigana) abandonou a família e o pai (cigano) faleceu e esse irmão mudou para outro município, levando-os consigo).

Desta forma, o número de alunos matriculados que eu tinha anteriormente, decaiu.

Ficaram somente quatro alunos ciganos na Escola Ouro. Em conversa informal, a diretora relatou que apenas um pai (o dos quatro filhos) solicitara transferência, os outros apenas se mudaram, não fizeram nenhum comunicado à escola. Segundo Sandra, os alunos ciganos que ficaram é que a informaram sobre a mudança dos outros.

Assim, comecei a conhecer a dinâmica nomadismo-escolarização. Percebi que mesmo com o baixo número de alunos, a Escola Ouro, entre as que havia visitado, continuava sendo a com mais alunos matriculados, pois em outros municípios, como já relatei, eles não estavam estudando, ou o número era de um ou dois por escola (por serem municípios maiores, eles se distribuía mais, iam para a escola mais perto, assim, encontramos sete alunos de um mesmo município estudando, mas distribuídos em cinco escolas diferentes, o que deixava o número por escola, reduzido).

Para melhor situar as reflexões passarei à descrição dos alunos ciganos da escola Ouro.

Iago é moreno claro, tem o cabelo liso, olhos cor de mel. Vai à escola geralmente de bermuda, camisa e chinelos. Está sempre bem penteado, perfumado e com roupas bem passadas. Usa uma pulseira com elos grossos, de prata, no pulso esquerdo. Às vezes usa anel.

Osvaldo tem a pele mais clara, expressivos olhos verdes. Tem o cabelo liso, é magro. Vai à escola de camisa, bermuda e chinelo, usa roupas mais simples que Iago, mas sempre limpas e passadas.

Sidnei é moreno claro, tem olhos castanhos-esverdeados, o cabelo na altura do ombro. Vai à escola de bermuda, camisa e chinelos. Suas roupas sempre estão limpas, porém sempre amarrotadas.

Vagner tem o cabelo castanho e liso, pele morena; olhos amendoados. Vai à escola de camisa, bermuda e chinelo. Está sempre limpo e com roupas bem-passadas. Usa um cordão de ouro, às vezes usa uma pulseira igual a do Iago, ou um anel.

Nas salas de aula de Iago, Osvaldo, Sidnei e Vagner todos os outros alunos sabem que eles são ciganos. Nenhum deles, porém, os chamava de “ciganos”. Todos os alunos os chamavam por seus respectivos nomes. Às vezes teciam alguns comentários sobre eles serem ciganos. No recreio, não ficavam muito juntos (pois os meninos ciganos costumavam ficar juntos, entre eles) mas na sala interagem bem, participavam dos grupos. Às vezes, algumas frases dos outros alunos mencionava o “ser cigano”, como: “tia, ele não mora em casa, mora em barraca por que ele é cigano”, ou “tia, ele usa anel porque ele é cigano” ou ainda “tem vez que ele vem pra escola de cavalo por que ele é cigano”.

Diferentemente do que acontecia na Escola Prata, na Escola Ouro as crianças já possuem uma pré-definição sobre o que é “ser cigano”. Ao contrário do que acontecia com Íris e com Renan, os meninos já são conhecidos e rotulados por sua etnia diferente da maioria: são ciganos, “usam anéis”, “andam à cavalo”, “moram em barracas...” enfim, o estereótipo já parecia consolidado. Os adjetivos relacionados às falas dos alunos ciganos sobre os alunos não ciganos, realmente expressavam características da sua cultura e este fato não pontua como negativo e sim o fato de tais adjetivos condicionarem os olhares, tanto dos alunos, quanto dos profissionais responsáveis pelas práticas educativas naquele espaço, como veremos mais adiante.

Voltando às observações, vejamos alguns aspectos da cultura escolar, configurados nos rituais de entrada, no recreio e na saída das aulas da Escola Ouro.

Habitualmente, a entrada acontecia da mesma forma. Os alunos eram encaminhados ao pátio da escola e colocados em fila (divididos pelas séries). Cada professor ficava em frente à fila composta pela sua turma. A diretora chegava, cumprimentava-os e iniciava uma oração. Os alunos faziam a oração do Pai-Nosso e no fim eram encaminhados em fila até suas salas. Cada professor conduzia os alunos da sua turma.

Em frente aos rituais de entrada dos alunos na escola, já podemos destacar alguns aspectos referentes à relação dos meninos ciganos com esses rituais. Durante a

oração, observei que esses alunos realizavam movimentos com a boca, aparentemente coerentes com a entonação comandada pela diretora, porém não sei se tinham sentimento envolvido ou apenas seguiam a norma. Perguntados sobre isso, os meninos diziam que sabiam rezar o pai-nosso, mas pareciam mostrar-se indiferentes em relação à prática estabelecida pela escola.

O grupo ao qual pertencem segue a religião católica, conforme relatei anteriormente, porém não presenciei práticas religiosas durante as visitas aos acampamentos. Conversando com Ducila sobre este fato, ela achou graça e perguntou se seu filho, o Iago também fazia a oração. Respondi que sim. Ela disse que eles aprenderam na escola mesmo, pois os ciganos daquele grupo são católicos, mas não frequentam a igreja, só vão a esse espaço por ocasião de algum casamento ou batizado. Disse que não possuem o hábito de fazer “essas orações” no dia-a-dia.

Também observava o recreio. Comumente as brincadeiras aconteciam assim: alguns meninos brincavam de correr uns atrás dos outros, às vezes davam empurrões, puxavam pela blusa. Outros brincavam com uma bola improvisada. Outros brincavam de esconder, ou pegavam algum objeto e saíam correndo e os demais iam atrás. As meninas quase nunca corriam. Era comum vê-las andando em grupos de três ou quatro, sempre unidas pelos braços. Andavam assim abraçadas, se sentavam, às vezes faziam rodas maiores formando dois ou mais grupos ou discutiam entre si, ou brigavam com alguns dos meninos que passavam e implicavam com elas.

Iago, Osvaldo, Sidnei e Vagner sempre ficavam juntos na hora do recreio. Às vezes brincavam com os outros meninos, mas raramente quando a brincadeira era de correr, ou de esconder. Na maioria das vezes ficavam juntos. Levavam bolas de gude e brincavam juntos, as vezes sentavam-se em círculos e ficavam conversando. Não demonstravam interesse nas brincadeiras de correr uns atrás dos outros.

No acampamento Mar, eu via que os meninos costumam brincar de jogar bola. As vezes ficavam sentados perto de seus pais, mas na maioria das ocasiões, os via jogando futebol ou andando a cavalo. As crianças menores, ficavam muito no colo

das mães. As vezes brincavam entre si, com algum brinquedo improvisado, como pedaços de caixas vazias, bacias ou recipientes descartáveis, entre outros.

Neste sentido, parecia-me que as brincadeiras dos alunos não ciganos, não interessava aos meninos ciganos e estes não se juntavam aos primeiros apenas por este motivo, pois não percebíamos uma “exclusão” no momento das brincadeiras.

Observava também a saída dos alunos. Os meninos ciganos iam no segundo ônibus que chegava à escola (cada condução vinha e ia para um determinado bairro). Enquanto esperavam ficavam sentados, geralmente juntos, conversando. José o porteiro, sempre me chamava a atenção para este fato, dizendo: “tá vendo como esses ciganos são, são mais educados que as outras crianças, eles nunca sai correndo do ônibus qui nem os outro, nem entra correndo passando por cima de tudo”.

Assim, neste capítulo versarei sobre o olhar dos profissionais da escola sobre os meninos ciganos bem como as relações que permeavam esse olhar e caracterizavam o cotidiano destes alunos na escola, sobre as práticas educativas nas salas de aula dessas crianças e sobre as implicações das políticas de inclusão escolar nas práticas educativas frente ao encontro de culturas distintas na escola.

9.1 OLHARES SOBRE OS ALUNOS CIGANOS NA ESCOLA

Por terem somente quatro alunos ciganos matriculados na Escola Ouro, as observações em sala de aula foram realizadas reversadamente nas suas salas. Durante minha permanência naqueles locais fui conhecendo algumas respostas para as perguntas que me inquietavam no início deste estudo. Para melhor explicitá-las versarei sobre alguns momentos que considero relevantes para as reflexões.

9.2 O OLHAR DA DIRETORA

A relação entre a diretora e os meninos ciganos acontecia da seguinte forma: Sandra expressava abertamente seu afeto pelos meninos. “Meus queridos”, “meus amores”, “ciganão bonito”, eram algumas das expressões que usava ao dirigir-lhes a fala. Ao contrário do que acontecia na Escola Prata, na Escola Ouro a palavra *cigano* era dita sem receios, por todos os funcionários e alunos, mas principalmente pela diretora, que, assim que me avistava, vinha ao meu encontro e sempre me contava algum fato novo sobre os meninos ou sobre os ciganos do bairro. Quando não havia nenhum episódio inédito, falava enfaticamente da sua paixão pelos ciganos, em como desejara ter fugido com os ciganos quando mais jovem, em como achava as mulheres lindas, como adorava os meninos, por serem “assim firmes, corajosos, verdadeiros”. Dizia que eles a adoravam, pois sempre os abraçava, conversava muito com eles “sobre tudo”, que eles “contavam tudo para ela”.

Assim, a cena se repetia, invariavelmente, quando eu chegava à escola. Sandra me convidava até sua sala e versava longamente sobre os ciganos, reafirmando o quanto gostava deles, a admiração que tinha pela cultura. Certa vez me contou que dois alunos que haviam se mudado (não cheguei a conhecê-los) quando vinham à cidade para visitar os parentes, sempre iam até a escola para revê-la,

O Juan sempre vem aqui na escola me visitar. Ele é um ciganão bonito, educado, muito educado. Ai ele pega o irmão, bota no cavalo... outro dia mesmo eles vieram aqui, de cavalo, tavam visitando ai os parentes e iam embora no domingo, ai eles vieram aqui na escola. Ai ele chegou, eu fui lá, abracei ele, porque eu abraço mesmo. Ai ficaram aqui um tempão conversando depois foram embora. (SANDRA-DIRETORA)

O discurso de Sandra era constantemente assim. Sempre dizia o quanto gostava de ciganos. Mas algo me inquietava: não percebia a reciprocidade da relação, ou seja, os meninos ciganos não expressavam o mesmo entusiasmo pela diretora. Nos acampamentos, quando conversávamos sobre a escola, nunca mencionaram Sandra como uma figura representativa para eles. Na escola, nunca os presenciei

se dirigindo a diretora para abraçá-la ou até mesmo para conversar, como ela relatava constantemente. Em suas conversas também nunca me contaram nenhum fato que a envolvesse.

Da mesma forma, outra questão também me inquietava: os discursos diferentes nas duas escolas. Por que na Escola Prata a diretora não pronunciava a palavra “cigano” e sempre se esquivava do assunto sobre os mesmos? E, ao contrário, por que na Escola Ouro a diretora falava demasiadamente a palavra “cigano”, enfatizando sua excelente relação com os mesmos, sua admiração pela cultura, enfim sua imensa proximidade, amizade e afeto para com eles?

Refletindo sobre estes distintos posicionamentos, considero que o antagonismo das posturas por ambas apresentadas, expressavam um mesmo significado: desconhecimento. A partir da minha ida à escola e a exposição do tema de estudo, as diretoras foram motivadas a refletir sobre a diversidade naquele espaço. Diversidade esta que obviamente já fazia parte daquele contexto, porém com minha chegada, foi suscitada, indagada, questionada. Por tratar especificamente dos alunos ciganos, o foco direcionou-se aos mesmos. Desta forma, percebi que duas reações se desencadearam: o silenciamento da palavra cigano na primeira escola e o anúncio exacerbado na segunda, ambos, talvez como forma de mascarar o desconhecimento e as dúvidas em “como agir”, “o que fazer, o que não fazer”.

Analisando o contexto da diversidade nas escolas Cardoso (2001) afirma que apesar de tantos esforços serem concentrados nas políticas educacionais de reconhecimento das diferenças, ainda ocorre a predominância de uma perspectiva imediatista e não prospectiva e positiva “ [...] face a novas questões colocadas pela globalização como é o caso da crescente diversificação étnica e racial na sociedade e nas escolas.” (CARDOSO, 2001, p. 85)

Toda vez que eu chegava, a diretora me convidava a sentar em sua sala. Se permanecesse no local, ficava por horas dialogando sobre os ciganos, sempre exaltando-os. Certo dia relatou:

Você tinha que ver semana passada, foi na quinta-feira e você veio na sexta, se tivesse vindo na quinta-feira você ia ver. A secretaria faltou, aí na hora do recreio eu precisava de ajuda na cantina. Aí chamei o Osvaldo. Botei ele no caixa, eu ia vendendo e ele ia cobrando e dando o troco. Menina, não deu um real de troco errado, se faltasse 5 centavos ele cobrava. Aí até falei com a professora dele, porque escrever e ler ele num sabe não, mas fala em dinheiro com cigano! Aí depois eu elogiei ele, falei assim: “Eh Osvaldo, isso é que é ciganão esperto! Acho que vou te colocar todo dia aqui na cantina”. (SANDRA)

Assim, a diretora ia através de suas falas, expressando suas concepções sobre os ciganos. Sempre que se referia aos meninos usava algum termo originado da palavra cigano, como “ciganão”, “ciganinho”... como podemos observar no seguinte relato da mesma:

O Juan você não chegou a conhecer, tinha que ver que cigano bonito. E o irmão dele. O irmão dele que tomava conta dele e do irmão mais novo, você nunca viu ele no acampamento não? Aquele sim, é um cigano hein. Alto, forte, olho azul, sorriso bonito. Nossa quando ele vinha aqui na escola, a professorada ficava toda ouriçada! O Juan, quando ele estudava aqui, ele que era o líder deles né, falava grosso, ele me respeitava muito, mas quando eu tinha que chamar a atenção dele eu falava assim: “Oh, Juan um ciganão bonito desses, fazendo isso!” Eu falava ciganão pra mexer mesmo nos brios dele, porque ser cigano pra eles é um orgulho né? (SANDRA)

Desta forma, a diretora sempre contava relatos ressaltando sua amizade com os meninos ciganos, bem como seu entusiasmo e admiração pela cultura. Quando desejava me auxiliar, colaborando com alguma informação e para tanto precisava recorrer a algum outro funcionário da escola, sempre iniciava suas falas dizendo: “Sabe aquele ciganinho que estudou aqui” ou “sabe aquele ciganão bonitão...” ou ainda “lembra quando a ciganada toda...”

Apesar do discurso de admiração pelos ciganos, Sandra demonstrava desconhecer formas de transformar o entusiasmo em ações que pudessem colaborar com práticas educativas favorecedoras do reconhecimento da diversidade na escola.

Em junho, na época da festa junina, enquanto eu observava o ensaio, percebi que os meninos ciganos não estavam dançando. Já sabia por eles, que não tinham

interesse na dança e como não era obrigatório, não quiseram participar. Disseram-me, porém, que viriam à escola no dia da festa, pois haveria o sorteio da rifa de uma bicicleta.

Observando o ensaio e conversando com Sandra, perguntei se os meninos ciganos nunca haviam dançado nos anos anteriores e ela respondeu:

Não, eles nunca dançaram. Esse ano eu até pensei, porque a família deles sempre vem no dia da festa, aí eu pensei assim, podia fazer um show bem bonito de dança cigana, já pensou ia ser lindo eles dançando com aquelas roupas, todo mundo ia adorar. Mas depois o tempo passa rápido demais, nem deu para eu pensar melhor. (SANDRA - diretora)

Desta maneira, Sandra revelava que desejava realizar alguma ação que valorizasse a cultura dos ciganos, porém em seu relato expressava desconhecimento, a distância entre seu discurso e as especificidades do grupo ao qual aqueles alunos pertenciam, pois em muitas de minhas idas ao acampamento, observei que nas festas eles dançam o ritmo forró, não possuem o costume da dança cigana tradicional, realizada por muitos grupos ciganos.

Batuli, em conversa informal, durante sua visita ao nosso estado, afirmou o quanto esse fato a incomodava na luta pelos direitos dos ciganos: o folclorismo em torno da dança, como se os ciganos só tivessem a dança e as festas de casamento como algo positivo e “bem vistos” em sua cultura. Afirmou que muito a inquietava, em suas idas à Brasília para eventos sobre a etnia cigana, o fato de ser solicitada a “apresentar um espetáculo de dança cigana”.

9.3 OLHARES DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Certo dia, no início da pesquisa, eu estava no pátio e Sandra me avistou. Convidou-me para ir com ela até a sala dos professores pois iria aproveitar que estavam todos

reunidos e iria me apresentar. Chegamos à porta, os professores estavam todos à mesa, lanchando. Sandra disse-lhes:

Bom dia gente! Olha, deixa eu falar com vocês rapidinho. Essa aqui é nossa mestranda! O nome dela é Ana Kátia, ela é lá da UFES e está fazendo uma pesquisa aqui na nossa escola sobre os índios. Ela escolheu a nossa escola porque essa foi a escola que encontrou onde tem mais índio matriculado [...] índio não, ciganos, ai gente desculpa. (SANDRA- DIRETORA ESCOLAR)

No momento em que Sandra disse “Índios ” os professores se entreolharam, curiosos, tentando compreender o contexto; faziam expressões de estranhamento. No momento da fala da diretora a interrompi dizendo: “Índios não, ciganos, né.”. Quando complementamos a informação, Sandra se corrigiu dizendo 'índios não, ciganos, ai gente desculpa'.

Após o comunicado, Sandra se retirou da sala. Continuei com os professores, que conversavam sobre vários assuntos (novela, assaltos locais, receitas). Em relação aos ciganos todos se mantiveram neutros. Continuei na sala. De maneira informal, conversava sobre algum evento como o tempo, um livro sobre a mesa... não entrei no assunto “ciganos”, pois desejava observar o comportamento dos professores em relação ao tema. Vez ou outra, algum professor dizia: “Ah, você faz mestrado lá na UFES, né?” , ou “eu já tinha te visto aqui, mas não sabia quem você era, achei que era alguém da secretaria” ou ainda “fica à vontade, tá ?”.

Depois de uns 10 minutos, um professor se levantou, se aproximou, apresentou-se e disse:

Oi tudo bem, meu nome é Edson. Ano passado eu tive dois alunos ciganos. Esse ano não tenho nenhum não, mas eu gostei muito do seu tema, precisa mesmo estudar, se você quiser conversar comigo mesmo assim eu tenho muita coisa para te contar, para conversar, gostei muito, o que você precisar de mim pode ficar à vontade, tá. Foi bom demais para mim trabalhar com ciganos ano passado. Aprendi muito. (EDSON- PROFESSOR REGENTE)

Como o horário do recreio estava acabando, combinei com Edson que conversaríamos na semana seguinte, quando ele dispusesse de algum tempo. Porém, na semana seguinte Edson se mudou, pois havia passado em um concurso em outro estado. Desta forma, não tive a oportunidade de ter esse diálogo com ele, mas entre todos os professores da escola, foi o único que demonstrou interesse em saber mais sobre os ciganos e também compartilhar suas experiências.

Em Setembro, Teresa uma professora que estava afastada por motivos de saúde, retornou à escola. Como não podia ficar na sala de aula, ficava na sala da diretora, auxiliando nas tarefas administrativas.

Quando me conheceu e soube do tema de estudo demonstrou grande interesse. Sempre me procurava para dialogar. Certo dia relatou que ainda não tinha muito contato com os meninos ciganos da escola, pois acabara de voltar e ainda não os conhecia bem. Mas, segundo ela, havia morado por um tempo em outro município e lá havia alguns ciganos.

Contou-me que a relação dos ciganos com a vizinhança era tranqüila. Ela e o marido tinham um comércio e as mulheres sempre iam lá para comprar. Informou que entravam, compravam, pagavam e iam embora; não eram de iniciar conversa. O comércio era do setor alimentício e às vezes elas pediam se tinham algumas sobras. Segundo Teresa, sempre que tinha ela dava às ciganas, que agradeciam e se retiravam.

Teresa relatou que nunca havia trabalhado com alunos ciganos, mas que fizera muitos cursos sobre inclusão e que sempre gostara de desafios. Disse que sempre que tinha aluno com deficiência na escola, no início do ano letivo, nenhum professor o queria na sala, mas ela sempre pedia para os deixarem na sua, pois desejava o desafio para aprender. Disse que iria adorar se tivesse a oportunidade de voltar à sala de aula e trabalhar com os alunos ciganos, pois já tinha dado aula para crianças com autismo, deficiências múltiplas, enfim, já havia tido, enquanto professora, muitos desafios e complementou afirmando que era “muito mais fácil ter um cigano na sala do que um deficiente”.

Assim, eu seguia observando, conversando e conhecendo as relações, as percepções, os pensamentos, os simbolismos, enfim, os processos que caracterizavam a vivência dos alunos ciganos naquele espaço. Ao mesmo tempo, ia repensando e avaliando minha própria postura naquele local, a maneira como observava, o que observava e como me comportava, de forma a não interpretar o observado a partir de um possível etnocentrismo, pois como nos alerta Ludke e André (1986) ao discorrerem sobre a pesquisa em educação, é sabido que a mente humana é altamente seletiva e o que selecionamos para “ver” perpassa toda a nossa história pessoal, nossa bagagem cultural. Assim, para que a observação se torne fidedigna, é necessário considerarmos que podemos nos levar a privilegiar alguns aspectos e negligenciar outros, de acordo, com nossas aptidões, predileções, grupo social.

Nesse contexto, buscava nas relações com todos os membros da escola, exercer a amplitude do que ia observando. Para tanto, reportava-me também ao pensamento de Laplantine (1996) que nos alerta que a abordagem pautada nos princípios da antropologia, deve consistir em uma não fragmentação, deve tentar relacionar todos os campos da investigação mesmo que frequentemente estes nos pareçam separados.

Desta forma, tentava costurar o emaranhado de opiniões, atitudes, comportamentos que ia observando. Da mesma forma, tentava considerar o máximo possível, o que acontecia naquele contexto, as opiniões relatadas, os comentários escutados, as posturas presenciadas, enfim, tudo o que pudesse fornecer referências sobre o que eu desejava ali. Foi assim, que estabeleci um forte vínculo com José, o porteiro.

Sempre que me via na hora do recreio, José se aproximava. Às vezes, sentava-se junto a mim no banco do pátio. Comumente, contava-me algo sobre os ciganos. Falava sobre o pai de cada um dos meninos. Dizia que o pai de um vinha cada dia em um carro diferente, “Só caminhoneta!”, que o pai de outro “tinha um monte de amantes pela cidade, porque “a mulherada via eles com aqueles carrões e logo achava que eram ricos...” Dizia-me que mesmo casados eles namoravam com várias mulheres. Afirmava ainda que muitos moravam em barracas mas tinham um

“monte de casa chique alugada”.

José se constituiu em um elemento muito significativo, em minha busca por conhecer os olhares dos profissionais da escola em relação aos ciganos pois simbolicamente representava a “passagem” entre a escola e a rua. José estava no limite da tênue “linha divisória”, pois narrava-me o que acontecia, fora dos portões da escola (a situação econômica dos ciganos, a infidelidade conjugal...) e conhecia o que acontecia dentro dos portões da escola (como os membros daquele espaço pensavam, agiam, se comportavam em relação aos ciganos).

Assim, a partir das situações citadas, entre outras, fui delineando o olhar dos funcionários em relação a presença de ciganos na escola. A maioria dos funcionários reside no mesmo bairro e, portanto, já possui uma opinião sobre os ciganos de forma geral, enquanto grupo (que era extensiva aos meninos da escola).

Percebi que os discursos dos funcionários eram uma réplica do pensamento estigmatizado pelo senso comum. Os ciganos são ladrões, os homens são infiéis, as mulheres são submissas, são ricos, festeiros, enganadores e espertos. Os meninos estão “fadados” a serem a mesma coisa, pois são ciganos. Não havia na escola nenhum movimento contrário, ou seja, nunca presenciei outro tipo de discurso ou momento em que tais estigmas fossem problematizados.

Mais uma vez, percebi o desconhecimento como mola propulsora dos julgamentos e das opiniões. Os meninos eram avaliados pelos anéis, pelo carro do pai, por terem sempre dinheiro para gastar na cantina. Os ciganos vistos por fora. E os ciganos vistos por dentro? Todos são ricos? Todos possuem carro? Nenhum pai cigano trabalha?

Em minhas visitas aos acampamentos do estado pude observar que a vida dos ciganos apresentava outras faces: a maioria é pobre, poucos possuem veículos, alguns trabalham em empregos formais, mesmo que temporários, enfim, vistos “de dentro” os ciganos tinham outras características.

9.4 OS MENINOS E AS RELAÇÕES COM OUTROS ALUNOS

Analisando o modo de vida dos ciganos, COSTA (2001) discorre sobre os papéis do homem e das crianças na estrutura daquela sociedade. Versaremos sobre algumas considerações da autora, mais especificamente sobre os meninos, já que na Escola Ouro não estudavam meninas no momento desta pesquisa, para que possamos posteriormente refletir sobre algumas situações presenciadas.

Costa afirma que o homem é o chefe da família. Como tal, detém o poder das decisões. Segundo a autora é a partir do espaço doméstico que se pode estabelecer pontes para a compreensão da família cigana. É neste espaço onde os símbolos e significados do gênero são construídos, que se categorizam e dicotomizam sexualmente. É nele que se legitima a dominação e a moral da masculinidade, são os homens que cogitam a moral, que a garatujam e difundem, são eles que constroem o poder disciplinador. Costa destaca: “É a masculinidade quem mais ordena. As mulheres aparecem apenas como parceiras dignas de respeito e admiração pelos pais, irmãos e mais tarde pelos maridos mas não são definidoras das regras que aos dois sexos dizem respeito. Estas regras são tecidas sob o ponto de vista dos homens, emergem deles e dão forma à sua conduta”. Costa (2001, p. 37)

Durante minhas idas aos acampamentos, inúmeras vezes observei episódios nos quais os relatos da autora se concretizavam. Era comum, por exemplo, o pai estar ausente, alguém chegar procurando por ele e o filho mais velho se manifestar. Muitas vezes, no início deste estudo, quando eu ainda não era conhecida, os meninos ficavam próximos ao pai enquanto eu lhes dizia porque estava ali, raramente as meninas se aproximavam. As mulheres vinham, quando chamadas pelos maridos.

Assim, na escola eu percebia que os meninos, sempre muito unidos, repetiam a experiência do “exercício da masculinidade”, mas somente entre eles. Nunca os vi sendo autoritários com os outros alunos ou com as professoras. O comportamento

ao qual me refiro acontecia entre eles, em momentos onde um deles, geralmente o mais velho, assumia o controle da situação, ou em situações onde se uniam para se defenderem de algo que os ameaçasse. Sempre negavam a ajuda feminina para resolverem seus conflitos, fosse da professora ou da diretora.

Iago, Osvaldo, Sidnei e Vagner nunca se envolviam nas brigas dos outros alunos. Quando a briga era dos meninos contra algum deles, se uniam para defendê-lo. Quando brigavam entre si, sempre um deles se posicionava de forma a “organizar” a discussão. Falavam em voz alta, mas somente entre eles, nunca solicitavam uma intervenção da professora ou diretora, ou outra qualquer, ao contrário dos outros alunos, que ao começarem qualquer briga logo se deslocavam até a professora ou diretora contando o que alguém tinha feito. Sobre este fato, certa vez Sandra relatou: “[...] brigar eles brigam sim, mas somente entre eles, nunca com os outros e na hora que estão brigando se eu chego perto algum sempre fala: tia deixa que eu resolvo!” (SANDRA)

Vagner se comportava como o “menino mais velho”. Estava sempre em auxílio dos outros. É ele também que intervinha em alguma questão na qual os mesmos estão envolvidos (estando certos ou errados). Quando certos, ele os defendiam. Quando errados, os defendia diante dos outros, mas depois lhes passava um sermão (quando estavam somente os quatro).

Certo dia, na hora do recreio, Sidnei passou perto de um grupo que jogava bola e chutou um chinelo que estava no chão. Os meninos (que estavam em sete) vieram imediatamente atrás de Sidnei. O menino maior trazia o chinelo na mão, ameaçava bater nele e os outros o apoiavam. Sidnei sozinho enfrentava os meninos dizendo que na fila de entrada eles o haviam empurrado e batido em sua cabeça.

Vagner vinha da cantina e vendo a confusão foi até os meninos. Chegou, empurrou Sidnei para trás com as mãos (colocando-se na frente dele). Disse aos meninos que Sidnei não faria aquilo novamente, mas disse-lhes também que se algum deles encostasse nele na fila de entrada ele iria resolver isso “fora da escola”. Disse ainda: “[...] não pensa que ele tá sozinho aqui não, eu não tô na fila dele, mas tô vendo

tudo”. (SIDNEI)

Os meninos pararam a discussão imediatamente. Nenhum dos sete respondeu nada ao Vagner. Pegaram o chinelo e saíram de perto. Durante o episódio, Iago e Osvaldo também se aproximaram e ficaram ao lado de Sidnei, mas nada falaram, apenas Vagner falou. Depois, quando os meninos saíram, Vagner virou-se para Sidnei e disse: “Presta atenção hein, chegando em casa vou falar com sua mãe!”. Sidnei permaneceu em silêncio, nada respondeu.

Era hora do recreio e eu estava em um banco, observando. Os meninos sentaram-se próximos. Nenhum deles comentou o episódio. Voltaram conversando sobre outros assuntos e depois sentaram embaixo de uma árvore para jogar bolas de gude.

Dias antes, a diretora havia comentado sobre o fato de os meninos ciganos terem um “líder”:

A gente já tem cigano estudando aqui há bastante tempo, eles são normais, igual às outras crianças, brincam, correm, brigam, tudo igual...assim, tem as coisas deles, de um defender o outro, o Juan que estudava aqui mas agora mudou era o líder deles aqui na escola, qualquer coisa que acontecia dava para ver que ele era o líder, agora que ele mudou é o Vagner que está no lugar dele, parece que é sempre o mais velho. Mas aqui é normal, eles vêm no ônibus, são educados, são até mais educados, não dão trabalho não, são iguais às outras crianças. (SANDRA - DIRETORA ESCOLAR, 18/05/09)

Certo dia, Iago havia levado um CD (com jogos de video-game) para a escola. Estava em sua mochila e ele havia mostrado para alguns meninos da sala. Luís, um menino de sua sala (o mais alto e forte), pediu o CD emprestado. Iago disse que não podia emprestar, pois não havia pedido a mãe para levar o CD para a escola. O menino insistiu e Iago continuou dizendo que não podia emprestar, pois sua mãe iria brigar com ele.

Na hora da saída, no final da aula, os alunos estavam prontos, aguardando com suas mochilas nas costas. Quando o sinal bateu, saíram todos correndo, de todas as salas e se aglomeraram no corredor que dá para o portão do pátio. Luís veio correndo por trás e agarrou Iago pela mochila. Iago tentava se desvencilhar e Luís tentava abrir sua mochila para pegar o CD. Vagner vinha logo atrás. Vendo a cena, Vagner veio enfurecido na direção de Luís. Segurou o menino (maior que ele) pela gola da camisa e esbravejou: “Você vai bater nele? Você olha o tamanho dele e olha o seu?” Iago é muito calmo, quieto, tranquilo. Começou a chorar assustado. Imediatamente Osvaldo e Sidnei ficaram perto de Vagner, porém em silêncio.

Vagner segurava o menino pela gola da camisa. Os alunos em volta gritavam: “Porrada! Porrada! Porrada...” Duas professoras se aproximaram para terminar a briga. Vagner olhou para as duas e apontando o dedo, ordenou: “Deixa que eu resolvo! Não vou bater nele não, só estou explicando pra ele como é que se vive! Mas se ele encostar um dedo de novo no Iago, aí sim, aí quebro ele na porrada.”

Em seguida, soltou o menino, pegou Iago (que chorava) pela mão e o colocou para caminhar em sua frente. Sidnei e Osvaldo os seguiram calados. Luís foi em outra direção e nada disse. Os alunos que gritavam “porrada” calaram-se e saíram correndo pois os ônibus estavam chegando.

Durante minhas idas à escola não ocorreram outros episódios de briga entre os alunos não ciganos e os alunos ciganos, exceto estes citados.

Comumente, no recreio, na entrada e na saída os meninos ciganos ficavam juntos. Raramente se interessavam pelas brincadeiras que aconteciam no recreio e quando eu os questionava sobre isso diziam: “Ah, brincadeira boba de ficar correndo!”.

Os outros alunos não insistiam para que os meninos ciganos participassem das brincadeiras. Parecia-me um acordo não-verbal: os meninos ciganos não brincam mesmo, portanto não precisam ser convidados. Habitualmente, os meninos ciganos e não ciganos tinham uma boa relação entre si. Considero que este fato específico de afastamento na hora das brincadeiras era definido por um traço cultural

específico: os meninos não ciganos comportam-se de forma relativa a suas idades cronológicas, ou seja, com idade média entre sete e dez anos, fantasiam, fingem que são monstros, lutadores, super-heróis, e brincam motivados por essas fantasias.

Em relação as brincadeiras, os meninos ciganos tinham os seguintes comportamentos no acampamento: brincavam, brigavam, solicitavam suas mães ou irmãos mais velhos na hora dos conflitos, enfim, agiam como crianças. As brincadeiras porém, as quais presenciemos, não se assemelham às dos meninos não ciganos. Não observei brincadeiras que tinham como foco elementos imaginários; nunca os vi brincando de luta ou de correr. Brincavam de: futebol, jogo com bolas de gude, passeio no pasto ou nas redondezas à cavalo, momento nos quais os mais velhos, ensinavam os mais novos a montar, banho de mangueira nos dias de sol... Na barraca de lago, por exemplo, havia três carrinhos que estavam na caixa, com aparência de muito novos. Perguntei a Ducila se ele não abria as caixas dos carrinhos. Ducila respondeu que ele abria quando ganhava, tirava, olhava, brincava alguns minutos, guardava na caixa novamente e nunca mais pegava. Complementou afirmando que os meninos não gostam muito de brincar de carrinho.

Além deste fato, percebi no contato com os grupos que os meninos ciganos, diferentemente de muitos meninos não ciganos, vivenciavam o dia-a-dia dos pais. Participavam das negociações, dos assuntos debatidos e conversados, da montagem ou desmontagem das barracas, da lida com os cavalos, enfim, como os pais não se ausentavam durante o dia, eles presenciavam quotidianamente o que os homens fazem. É comum casarem-se com 13, 14 anos e nesta idade apresentam comportamento totalmente adulto. Falam com um tom de voz mais forte, responsabilizam-se por seus atos, assumem obrigações do grupo.

Entretanto, observei no acampamento, que mesmo sendo educados desta forma, eles geralmente agiam como crianças e seus pais estavam presentes para ampará-los e defendê-los nos momentos de conflito. Na escola, a postura era um pouco diferente, observei que o menino mais velho, assumia a responsabilidade pelos outros e conseqüentemente sua postura era de adulto. Por estarem longe dos seus, defendiam-se mutuamente, pois aprendem desde cedo, que a família deve estar

sempre unida.

Segundo SOUSA (2001), a educação do menino cigano, gira em torno da família, unidade básica de organização social, econômica e educativa dos ciganos, onde os fracassos e sucessos são vividos como experiência a ser incorporada aos seus saberes. A família está sempre presente e transmite-lhes toda a segurança possível “[...] não podendo nunca o menino cigano transformar-se num solitário individualista.” (SOUSA, 2001, p. 40) Destaca ainda que as crianças aprendem os desempenhos para o exercício do trabalho junto de seus pais. As crianças possuem muita liberdade, mas quotidianamente vão sendo introduzidas no trabalho, primeiro através da observação e depois na participação.

No horário do recreio não presenciei, por parte dos alunos não ciganos, nenhuma situação de exclusão dos meninos ciganos das brincadeiras. Porém percebi que não dispunham de interesses comuns ao brincar.

Por outro lado, em relação às alunas não ciganas o que se destacou foi a curiosidade em saber mais sobre as meninas ciganas.

É importante destacar, ainda, que, no momento que iniciei a observação na escola não havia nenhuma menina cigana matriculada, somente os quatro meninos citados. As alunas da escola vinham constantemente me indagar sobre as meninas ciganas. Perguntavam se í eu ia aos acampamentos, se sabia porque as meninas ciganas não vinham para a escola. Algumas diziam que moravam perto do acampamento, mas que não iam lá para brincar porque suas mães não as deixavam, pois sabiam que “os ciganos roubavam”.

A fala das meninas refletia a visão que muitos não ciganos possuem sobre os ciganos. Possivelmente, muitas mães e pais destas meninas, que expressavam o desejo de ir ao acampamento brincar com as meninas ciganas, não estudaram com ciganos. Assim, esses pais, não tiveram outra possibilidade de conhecê-los, a partir de outro olhar. Cresceram escutando dizeres estigmatizados sobre os ciganos e os repetem. Na escola Ouro porém os alunos não ciganos estão vivenciando um

momento escolar diferenciado de seus pais. Estão estudando com alunos ciganos. Estão conhecendo pessoas com forma de vestir, forma de morar, com hábitos e costumes diferentes. Os alunos ciganos por sua vez, também estão estabelecendo um novo vínculo com os não ciganos, antes (na época de seus pais) favorecido quase que estritamente pelas relações comerciais.

Perto da festa junina, aconteciam os ensaios. Certo dia uma menina trouxe um vestido rosa, com fitas verde-limão e laranja. Colocou-o na mochila. Na hora do recreio as meninas de sua sala vieram até nós e disseram: “Tia a Lana vai dançar quadrilha com a roupa de cigana”. Pedimos que nos explicassem mais. As meninas disseram-nos que Lana não ia dançar porque não tinha vestido e sua mãe não tinha dinheiro para comprar. Então a menina, que mora em uma casa em frente ao acampamento Terra e é amiga das ciganas pediu a uma delas um vestido emprestado. Quando chegou à sala e mostrou, todas as outras alunas queriam provar o vestido e a aula virou “uma bagunça”, segundo elas.

Então a professora solicitou à Lana que guardasse o vestido na mochila e disse-lhe: “Lana isso é vestido de cigana, não é roupa de quadrilha!” Segundo as meninas Lana guardou o vestido na mochila e depois deitou-se em sua mesa e chorou porque não tinha outro vestido para usar. Na hora do ensaio, Lana não quis participar. As meninas nos diziam: “Ai tia o vestido é tão lindo, todo rosa, tem fitinha assim, nós queria colocar um pouquinho, mas a Lana não pode tirar da mochila”.

O desejo das meninas de brincar com as meninas ciganas foi interditado por suas mães. A possibilidade de conhecerem outra percepção sobre os ciganos, foi trocada pelo rótulo cristalizado: não pode ir porque “os ciganos roubam”. Na escola, o comportamento das meninas não ciganas indicava que elas percebiam a diferença como algo positivo: desejavam ver, tocar, usar o vestido. Queriam saber mais sobre o modo de vestir das ciganas. Novamente, o desejo fora podado: o vestido não podia ser retirado da mochila.

CARDOSO (2001) analisando o impacto cultural nas concepções e práticas dos professores, afirma que o bloqueamento relativista das culturas dentro de si próprias

subvaloriza as dimensões comuns entre elas. Isto, segundo o autor, constitui um obstáculo ao desenvolvimento de políticas e práticas consistentes de educação para a diversidade e cria a consolidação da idéia de culturas diferentes, mas separadas.

Assim em acordo com o pensamento do autor, refletimos sobre o posicionamento da professora. Percebemos que as tarefas quotidianas (horário do ensaio, do recreio, da saída) se mesclaram às questões que emergiam no contexto citado: não havia tempo para diálogo e outras possibilidades relacionadas ao vestido e a tudo que ele desmembrava: como as meninas ciganas se vestem, por que se vestem assim, por que não estão na escola, por que confeccionam suas próprias roupas... mas, não havia tempo, era hora do ensaio. A professora centrada em sua rotina proibiu a retirada do vestido da mochila, de forma a “organizar” novamente a aula. E assim, o assunto fora reprimido e encerrado.

Desta maneira, a relação dos meninos com os outros alunos era constantemente perpassada pelas diferenças, porém não eram problematizadas, não desencadeavam novas possibilidades de conhecimento mútuo e outras aprendizagens. A diferença não foi valorizada naquele contexto e muitas oportunidades, perdidas. Mantoan, refletindo sobre essa dificuldade por parte da escola, afirma:

De fato, não é fácil, depois de toda uma experiência de ensino, em que a exclusão é uma das situações mais comumente vividas, fazer essa passagem necessária que nos leva a conceber a escola inclusiva como aquela em que todos, indiscriminadamente, são valorizados em seus conhecimentos e reconhecidos, como alunos, como pessoas que têm possibilidades diferentes de construir conhecimentos, a partir de suas vivências culturais, de suas condições de aprender e de atribuir significado ao mundo que nos cerca. Infelizmente a escola, até os nossos dias, não se dá bem com as diferenças. Suas turmas são constituídas a partir da idéia de que conseguimos homogeneizar os grupos de alunos, segundo um dado desempenho escolar. Esse critério de agrupamento varia arbitrariamente, hierarquizando-se, ordenando-se, segundo o que a escola e seus professores definem, para que tal organização pedagógica possa atingir os seus objetivos, ou seja, igualar níveis de competências escolares por série, ciclos de desenvolvimento e outros. (MANTOAN, 2006, p. 8)

Concordamos com a autora que trabalhar as diferenças dentro de um modelo formatado de ensino pode gerar limitações nas práticas pedagógicas, e mais, pode muitas vezes anular a trajetória de muitos alunos, quando estes, devido às suas peculiaridades são discriminados e excluídos. Os ciganos, são quase sempre oriundos de comunidades que os rejeitam, de cidades que constantemente tentam expulsá-los. Os semi-nômades, como os da nossa pesquisa, narram as dificuldades cotidianas de estabelecimento. Alvos frequentes dos moradores locais, são tidos como intrusos, como inferiores e “perigosos” devido aos estigmas que os acompanham.

Desta forma, o pertencimento lhes é negado, a condição para que montem suas barracas em algum terreno, o mais afastado possível da cidade ou das residências do bairro, pode ser vista como uma marca da inferioridade conotada a eles. Em espaços coletivos como praças, áreas de lazer e até mesmo nas calçadas das ruas, que separam os acampamentos das casas, não são bem quistos, pois estes “pertencem” aos moradores locais, que não os querem ali.

Elias (2000), buscando compreender o que permeia esses posicionamentos, reflete sobre as condições que levam a tal posicionamento, em que um grupo é caracterizado como inferior ao outro e portanto indigno de estabelecimento. “ [...] Trata-se da questão de por que a necessidade de se destacar dos outros homens, e com isso de descobrir neles algo que se possa olhar de cima para baixo.” (ELIAS, 2000, p. 208)

Para o autor, a questão é tão enraizada e difundida, que entre as diversas sociedades existentes não se encontra praticamente nenhuma que não tenha encontrado um meio tradicional de usar uma outra como outsider, como uma espécie de bode expiatório de suas próprias faltas.

De fato, é o que acontece muitas vezes com os ciganos. Era comum relatarmos durante minhas visitas, episódios onde eram acusados pelos moradores locais dos crimes acontecidos no entorno. Da mesma forma, era prática rotineira a polícia ir aos acampamentos investigar as queixas prestadas por esses moradores. A maioria dos

acampamentos que visitamos no decorrer do estudo ficava em periferias, alguns próximos a morros conhecidos pela rotina violenta, tráfico de drogas, assassinatos. Os ciganos, porém, eram sempre os primeiros suspeitos, os “bodes expiatórios”, mesmo que a violência já os antecederesse naquele local.

É nesse contexto, que muitos alunos ciganos chegam à escola. Quando a professora impede que as meninas manuseiem o vestido da cigana, ela está interrompendo muito mais que um momento de descoberta e curiosidade. Ao impossibilitá-las de retirar o vestido da mochila, está reproduzindo as práticas que as mães das meninas exercem ao proibi-las de irem brincar no acampamento. E assim, um espaço que poderia distinguir-se dos outros, no qual os ciganos fossem conhecidos em suas diferenças, legitimados e respeitados torna-se uma réplica da negligência que ocorre fora dali.

Assim, a diversidade na sala de aula é desconsiderada e a inclusão pouco produtiva. O encontro entre ciganos e não ciganos, frutífero em princípio, torna-se pouco favorecedor de novas construções entre eles. Desta maneira, muitos alunos não ciganos, mesmo tendo estudado com ciganos, perdem a oportunidade de formular um outro olhar sobre eles, de questionar os rótulos cristalizados. Mesmo tendo estudado com um aluno cigano, podem resistir em tê-lo como um futuro vizinho.

10 PINTANDO BORBOLETAS: PROCESSOS EDUCATIVOS NA SALA DE AULA

Em minha primeira semana de observação, após o contato inicial com Sandra, conforme relatado anteriormente, fui à escola no período vespertino. Chegando, procurei a diretora e perguntei como deveria proceder: se ela desejava que eu marcasse um momento com o grupo de professores, se iria definir as salas nas quais eu ficaria, ou se a escolha seria feita por mim, enfim, como deveria agir de maneira que minha observação não prejudicasse a rotina da escola. Sandra respondeu que não precisava marcar nada, pois os professores já sabiam sobre meu estudo. Perguntou se eu gostaria de começar naquele dia mesmo. Respondi que sim. Sandra disse: “[...] Ah, se você já quer começar logo, então vai lá para a sala da professora Vanusa.”

Diante disso, a cada semana, eu ficava em uma sala de aula. A seguir, enfocarei os dados mais específicos sobre as práticas de ensino, na sala de aula dos meninos ciganos.

10.1 A SALA DE AULA DE IAGO E OSVALDO

Fui para a sala da professora Vanusa, primeira série, acompanhada pela diretora, que chegando à sala, bateu na porta, pediu licença à professora e disse: “[...] Oi gente, boa-tarde, essa é a Tia Ana Kátia, que estuda lá na UFES e está escrevendo um livro sobre a história dos ciganos. Hoje ela vai ficar aqui na sala porque ela vai estudar o comportamento dos alunos, quem fizer bagunça ela vai anotar o nome hein”. Em seguida, perguntou: “ Tem cigano aqui nessa sala, levanta o dedo! Oh, tem dois tá vendo?” Alguns alunos apontaram para os dois meninos ciganos da sala dizendo: “Tia eles são ciganos”.

Entrei. Falei com os alunos, expliquei a eles que estudava a cultura dos ciganos. Conversei com a professora e depois sentei no fundo da sala.

Era uma sala de primeira série, composta por 26 alunos. Na turma, havia dois alunos ciganos, Iago, 7 anos e Osvaldo, 9 anos (Osvaldo está repetindo a 1ª série). Iago sentava na primeira cadeira da fila (sua mesa ficava encostada na mesa da professora) e Osvaldo sentava na terceira cadeira da fila do outro canto, próximo à outra parede lateral. A professora interrompeu a atividade e pediu que eu falasse com as crianças. Falei que estudava a história dos ciganos e ia aos acampamentos toda semana (e que por esse motivo já conhecia Iago e Osvaldo). Informei que na universidade na qual estudava havia outras pessoas escrevendo outras histórias. Citei como exemplo minha descendência italiana, relatando que meus avós vieram da Itália. Comentei ainda que outras pessoas eram afro-descendentes ou descendentes de alemães, entre outros. Diante desses comentários, um aluno falou: “Eu também sou cigano tia.” E alguns da turma disseram: “É mentira dele tia, ele não é cigano não, cigano são só eles dois” (apontaram para Iago e para Osvaldo). Outro aluno disse: “Eu não sou negro não tia, sou moreno”

Neste dia, a atividade era um ditado. Os alunos da fila de Osvaldo terminaram a correção do ditado antes. Os alunos da fila de Iago terminaram por último. A professora inquietou-se com este fato, e apressava os alunos da fila de Iago para que concluíssem a atividade. Olhando em minha direção afirmou: “Olha, deixa eu falar, aqueles ali oh, são as minhas bençãos e esses aqui, oh, são as minhas cruzes” (apontando para as respectivas fileiras). Iago estava demorando para acabar de copiar o ditado (a professora corrigia no quadro e eles copiavam, apagando o que haviam errado). Ela então disse a ele: “Vamo Iago, pára de enrolar, termina isso logo!”

A professora me perguntou se eu poderia ficar um pouquinho na sala para ela, pois precisava mimeografar um material e ia aproveitar, que eu estava ali, para fazê-lo. Disse que eu podia “ir contando a história dos ciganos para eles enquanto isso.”

Fiquei conversando com os alunos (sobre a escola, sobre eles....) até a professora retornar. Quando ela voltou, pediu aos alunos que fizessem um desenho livre. Somente quem havia terminado o ditado podia começar o desenho. A maioria dos alunos desenhou uma casa, alguns desenharam também um sol, uma flor... uma

aluna fez um desenho diferente dos outros, com um pássaro grande e flores que ocupavam todo o espaço da folha. Osvaldo desenhou um vaso de flores, cercado por uma cerca de flores (de forma redonda), o vaso ficava no centro. Elogiei seu desenho e perguntei o que ele tinha feito. Ele respondeu: Aqui tem um vaso de flores, e em volta eu fiz uma cerca cheia de flores para proteger o vaso que fica aqui dentro, entendeu?”.

Osvaldo, havia se mudado do acampamento para uma casa há cerca de duas semanas. No acampamento, sua barraca ficava ao lado do seu tio, que ficava ao lado da barraca do avô e assim por diante. Juntas, as barracas formavam um círculo, com um centro ao meio. Agora Osvaldo estava morando em uma casa. A casa era um duplex e o tio morava em cima. Na rua onde a casa se localiza, não tinha naquele momento, outros ciganos morando, apenas não-ciganos (moradores antigos do bairro).

Perguntei se ele estava gostando de morar em uma casa e o que ele preferia, morar na casa ou na barraca. Disse que preferia a casa, porque “na casa é mais confortável” mas que sentia saudade do acampamento “que tem mais gente perto”.

Enquanto isso, Iago não havia começado seu desenho, dizia à professora que não sabia desenhar. Ela dizia-lhe: “Claro que sabe, você está é com preguiça, pode começar a desenhar logo, senão vai ficar sem recreio!” Ele disse novamente que não sabia desenhar. Osvaldo estava perto da mesa, mostrando seu desenho para a professora. Iago pediu a ele que o ajudasse a desenhar. A professora proibiu Osvaldo de ajudá-lo e disse-nos: “Tá vendo como ele é, é bem esperto, pedindo aos outros para fazer pra ele”.

Nesse momento, percebendo que Iago havia pulado duas folhas em branco, a professora lhe disse: “Olha onde você está desenhando... porque você pulou duas folhas em branco, Iago, logo você um cigano tão econômico Iago, gastando caderno assim, presta atenção!” Iago perguntou: “Econômico, eu?” Ela respondeu: “É, você mesmo, e anda logo termina logo esse desenho!”. Ele então me olhou e pediu: “Me ensina desenhar?”. Não sabendo como reagir nesse momento (pois percebia a

insegurança de Iago em começar o desenho) esperei pela atitude da professora. Ela então me pediu: “Ai, ajuda ele aí, vai lá, vê se você consegue um milagre!”

Fui perto dele e pedi para que começasse fazendo um risco qualquer. Ele disse que não sabia. Insisti. Iago fez um risco e perguntou: “Tá certo?”. Disse-lhe que não havia certo e errado, o desenho era dele e poderia fazer como desejasse. Perguntei o que aquele risco parecia e ele disse que parecia um passarinho. Falei: “Isso, agora continua. Iago ia fazendo e perguntando se estava certo. Por fim começou a desenhar, desenhar e desenhar. Depois me pediu para que o ensinasse a fazer uma nuvem, um sol e uma árvore e em seguida para ensiná-lo a escrever o nome dos desenhos. Iago perguntou como era a letra N. Sugeri a ele que olhasse na sala (havia gravuras com desenhos que tinham como iniciais as letras do alfabeto). Ele olhou e falou: “Aquele lá do desenho do navio é N ou M?” Nesse momento, a professora disse-lhe: “Ah, Iago, mas você não tem jeito mesmo né? É esperto demais! Querendo passar a perna na tia, querendo copiar, pode escrever logo que eu já ensinei as letras do alfabeto, todo mundo aqui já sabe muito bem, não vai ficar copiando das figuras da sala não!”

No acampamento, Ducila acompanhava os cadernos de Iago constantemente, perguntava-lhe sobre as tarefas, sobre seu comportamento, o motivo pelo qual ele não estava conseguindo aprender a ler. O menino respondia que a “tia era brava demais”. Ducila dizia-lhe que ela tinha muitos alunos para olhar, mas que ele deveria dizer a ela que não estava conseguindo e solicitar ajuda. Lembrava-lhe sempre que se não aprendesse a ler, ficaria igual ao seu pai dependendo das outras pessoas para andar de ônibus, para ler uma receita do médico, a lista do supermercado, enfim, lembrava-lhe em tom de muita cobrança as dificuldades dos analfabetos.

Na escola, eu via o conflito de Iago. Tentava ler, não conseguia. Tentava auxílio com Osvaldo, era proibido pela professora. Tentava auxílio com a professora, a mesma dizia-lhe “que conhecia seus truques para enrolar”.

Certo dia, eu estava na sala observando e a atividade era um desenho sobre o texto trabalhado: animais selvagens. No desenho da onça, as pintas eram coladas com bolinhas de papel crepom preto. A mesa de Iago era a primeira da fila, encostada na

mesa da professora. Os alunos vinham até a mesa e a cada um que chegava com o desenho descolando, a professora pedia: “Iago me empresta a sua cola.” O menino abria a mochila emprestava e depois guardava. Assim aconteceu por cinco vezes. Na sexta, a professora disse-lhe: “Eita só hein Iago, depois falo que você é um cigano econômico, você fica se fazendo de bobo, “Eu? Eu? Nem em cima da mesa você deixa a cola de tanto medo, coloca na mochila e tranca a sete chaves!” Iago nada respondeu.

Naquela mesma semana, eu estava na casa de Iago, sentada à mesa com a mãe dele. Ela o chamou para fazer o dever de casa. O papel que encapava o caderno estava soltando e ela lhe disse: “Iago pega sua cola que eu vou arrumar seu caderno”. O menino veio com a cola. A mãe zangou-se: “Iago, o que você faz tanto com essa cola, todo mês eu compro uma cola nova pra você, isso custa dinheiro Iago, olha aqui, já tá acabando de novo!” Iago falou: “É que a tia pede todo dia emprestada e depois ela fica falando que eu sou cigano econômico!” Ducila respondeu: “Ah é, pois então amanhã você vai lá na secretaria e pede pra diretora encher esse seu vidro de cola!”

Como estava indo à escola duas vezes por semana, no dia seguinte eu estava na escola, quando vi Iago indo em direção à sala da diretora. Iago parou na porta e falou: “Oh tia, enche a minha cola porque a tia usa todo dia e agora tá acabando.” A diretora levantou-se, pegou o tubo de cola e o encheu. Quando Iago saiu, ela me disse: “Tá vendo menina, como cigano é esperto! O bichinho é bonito, educado, mas é assim oh, mão fechada mesmo, ninguém passa a perna nele não.” (SANDRA)

Novamente eu acompanhava o que acontecia nos dois espaços: escola e acampamento. No acampamento, Ducila perguntava: “Iago porque você gasta tanta cola, seu pai não dá conta de comprar cola toda semana não, eu já não te ensinei a colocar pouquinho?” Devido às condições financeiras, Ducila se preocupava muito com este fato, pois mesmo com as dificuldades procurava dar prioridade de compra ao material escolar de Iago. Em sua festa de aniversário, levei de presente um livro de histórias e uma caixa de lápis de cor. Ducila deu o livro a ele e guardou a caixa de lápis dizendo que ele tinha alguns que dava para usar aquele ano e deixaria a

caixa nova para o ano seguinte.

Na escola, porém, a professora desconhecia as dificuldades financeiras da família de Iago e falava com ele e para os outros sobre seu jeito “econômico” toda vez que solicitava a cola. Comigo, paralelamente, comentava sobre o fato de Iago e Osvaldo serem ciganos e sobre como os ciganos são espertos.

Refletindo sobre a prática da professora percebi que a forma como ela direcionava seu auxílio aos alunos era homogeneizadora, ou seja, dividia-os em fracos e fortes, as “cruzes” e as “bençãos”, em espertos e enrolados, enfim, baseava-se em oposicionismos que caracterizavam sua prática. Nesse contexto, ser cigano, índio, negro, branco, deficiente, não era o motivador da exclusão. Assim como os outros alunos “lentos” Iago era mais um que não conseguia se encaixar nos moldes estabelecidos pela docente.

Nesse cenário ia construindo sua identidade como estudante. Em casa, era cobrado pela mãe para que tivesse bom desempenho, para que solicitasse ajuda da professora, para que levasse o estudo a sério. Eu percebi o conflito que o menino vivia. No acampamento, muitas vezes o via simulando uma dor-de-cabeça, um mal estar, uma dor na “barriga” para não ir à escola. Geralmente, quando havia exercícios que não conseguira fazer, dizia que estava passando mal. Sua mãe insistia, dizia saber que ele estava mentindo e o obrigava a ir. Dúcilmente Iago a conversava com a professora, explicava que não havia conseguido fazer o exercício e solicitar ajuda novamente.

Na escola porém não era tão simples assim. A primeira pergunta feita pela professora era: “quem fez o exercício?”. A resposta negativa já remetia a alguma crítica ou punição. Sem saber como agir, Iago se esquivava. E era ameaçado pela professora: “vou ter que chamar sua mãe aqui, Iago?”

Nesses momentos a postura da professora era generalizada, ou seja, agia dessa mesma forma com todos os alunos “fracos” e “lentos”. Porém em outros momentos a situação de Iago se agravava, pois o ser cigano desencadeava outras atitudes que o

rotulavam e estigmatizavam, como notamos no episódio da cola. Diante dos outros alunos, Iago era constantemente chamado de “cigano econômico”. Isso indicava que a docente não percebia as implicações de sua fala na vida do menino, que em casa, era pressionado pela mãe a não gastar tanto o material escolar, que lhes custava tão caro.

Assim, as aulas seguiam. Em vários momentos, o “ser cigano” e algumas características da cultura perpassavam as relações e interferiam nas atividades realizadas. Certo dia na sala de Osvaldo, um outro aluno estava com um cordão que havia achado na rua. Eu estava sentada no fundo da sala observando. No meio da aula o menino tirou o cordão da mochila e começou a mostrá-lo aos outros. As meninas queriam ver. Muitos alunos se levantaram e foram até a carteira do menino. A professora pediu que ele guardasse o cordão e que todos sentassem em seus lugares e continuassem as tarefas.

Na volta do recreio, a professora estava em sua mesa e ainda não havia começado nenhuma tarefa. O menino pegou o cordão novamente, o limpou, pois o mesmo fora achado no chão e estava muito empoeirado. Depois o colocou no pescoço. O alvoroço começou novamente e a professora pediu aos alunos que se sentassem.

Mas, movidos pela curiosidade, os alunos, continuavam inquietos. Osvaldo permanecia quieto em seu lugar. A professora então, ao chamar a atenção dos alunos disse: “Nem o Osvaldo que gosta de ouro tá arrumando essa confusão toda né, Osvaldo?” Ao que o menino lhe respondeu: “Eu hein, bobeira um cordãozinho vagabundo desse, de mulher, nem ouro isso é, e ainda se fosse... ouro bom só pra cima de 24, fininho assim nem nada vale!” Novamente a professora solicitou ao aluno que guardasse o cordão na mochila.

Durante o episódio citado os alunos não correlacionaram o cordão de ouro com os ciganos. Para os alunos, o episódio não lhes remeteu ao modo de vida dos ciganos, as falas eram em torno da curiosidade de todos. A professora, porém, estabeleceu a correlação ao dizer 'nem o Osvaldo que gosta de ouro...' ao que o menino lhe respondeu demonstrando conhecimentos sobre o assunto. A meu ver, o comentário

da professora não foi propiciador de práticas educativas que problematizassem a cultura cigana e não cigana a partir do interesse dos alunos no objeto em questão, ao contrário, a visão etnocêntrica definiu sua fala já que ela limitou-se a um comentário cristalizado baseado em seu próprio ponto de vista.

Assim, percebia que os rótulos não faziam parte do vocabulário dos alunos, algumas vezes diziam algo pejorativo, como “os ciganos roubam”, mas desprovido de maiores conotações, apenas repetiam o discurso que escutam quotidianamente. Na relação entre alunos, havia momentos onde a palavra cigano parecia evocar algum julgamento, porém não foi possível identificar mais claramente as significações que esse termo tinha para os alunos não ciganos, já que os episódios não eram problematizados. Os profissionais (diretora, professoras e outros) ao contrário reforçavam o pensamento coletivo dos não-ciganos. Ao afirmarem que Iago era um cigano “econômico”, que Osvaldo gostava de ouro, reproduziam junto aos alunos não ciganos os estigmas vigentes.

10.2 A SALA DE AULA DE SIDNEI

Na semana seguinte, cheguei mais cedo à escola pois queria observar a chegada e a entrada das crianças. Sempre que chegava, ia até a sala de Sandra para informar que estava ali e saber em qual sala poderia ir. Neste dia, como havia chegado mais cedo, fiquei conversando com José, o porteiro, que me informou que os meninos ciganos vinham no último ônibus e chegavam poucos minutos antes das aulas começarem. José, disse que em algumas vezes os meninos mais velhos vinham à cavalo trazer os mais novos.

Quando o ônibus chegou, eles saíram correndo junto com as outras crianças e quando Iago me viu perguntou: “[...] Oi tia, vai na minha sala hoje?” Disse-lhe que iria na sala do Sidnei mas que outro dia iria à sala dele novamente.

Nesse momento, Sandra chegou e perguntei à ela se poderia ficar na sala do Sidnei. Sandra ficou repassando em voz alta quais eram os alunos ciganos e alunos de quem eles eram. Dizia : “[...] Pera aí deixa eu ver... na sala de quem você pode ficar, tem o Iago e o Osvaldo, você já foi, tem o Sidnei, o Vagner, tem aquele menino, como é o nome dele, José?” José, que estava longe, se aproximou. Sandra então perguntou novamente:

Aquele ciganozinho veio hoje? Aquele loirinho, riquinho, que o pai vem buscar em cada carrão, aquele que cada dia o pai tá num carro diferente. Sabe qual é? Ele é da sala de quem mesmo? Será que ele veio hoje? Sabe qual eu tô falando? Aquele bem loirinho que nem parece cigano, que o pai tem um monte de amantes? (SANDRA-COORDENADORA ESCOLAR)

José informou que ele havia faltado, há alguns dias ele não aparecia. Sandra disse que eu poderia ficar na sala de Sidnei, pois também já havia falado com a professora dele, Sílvia, que eu ficaria lá.

Assim, fui para a sala de Sílvia, (2ª série) que me recebeu tranquilamente e disse que podia ficar à vontade. A sala, que tinha 23 alunos, estava silenciosa, os estudantes faziam a atividade (interpretação de um texto). A professora usava um tom de voz muito calmo, ia de mesa em mesa tirando dúvidas e auxiliando os alunos. As mesas estavam dispostas em filas e Sidnei estava sentado na última carteira da última fila. Nesta sala não parecia haver uma “classificação” ditando o lugar de sentar dos alunos.

Sílvia me disse que Sidnei era muito tímido, era esforçado mas apresentava grande dificuldade em relação aos outros.

Durante a realização da atividade, o aluno da primeira carteira da primeira fila, levantou-se muito irritado dizendo que seu lápis havia sumido. Ficou um tempo procurando pelo chão e em alguns segundos veio diretamente até a mesa de Sidnei. Apontou para o lápis que Sidnei usava e afirmou que o lápis dele que havia sumido era igual aquele. A professora interveio afirmando que aquele lápis era de Sidnei e

que ele deveria procurar nas coisas dele. Sidnei ficou muito constrangido e insistentemente afirmava que o lápis que usava era seu, que não era de ninguém.

Eu estava sentada em uma cadeira no fundo da sala, quase ao lado da mesa de Sidnei e havia visto que desde o início da aula ele não se levantara. A professora pediu que todos fizessem silêncio e encerrassem o assunto.

Refletindo sobre o episódio considero que o preconceito por parte do aluno e o consequente constrangimento de Sidnei, não criaram possibilidades de diálogo a partir do ocorrido. Desta forma, as percepções de cada um foram mantidas, não foram desmembradas em situações de debates e possíveis novas/outras construções. Considero que a prática pedagógica de Sílvia, assim como a de muitos outros docentes, é limitada para trabalhar com as diferenças na escola na medida em que não sabem como agir, como vislumbrar alternativas que favoreçam a diversidade existente nas salas de aula, pois como nos lembra Mantoan (2006):

Com relação a inclusão escolar, a grande queixa e justificativa mais frequente da resistência dos professores em receber todo e qualquer aluno em suas salas de aula é o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diversificado, nas salas de aula das escolas comuns. De fato, a formação que estão recebendo, não atende aos reclamos de um ensino desta natureza, que gira em torno de outro eixo e não se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e interesses de todos os alunos. (MANTOAN, 2006, p. 10)

A meu ver, as consequências desta situação são percebidas no dia-a-dia das escolas. Ao irem para a escola, os ciganos estão conhecendo uma nova relação com os não ciganos, e mais, estão construindo sua identidade neste espaço, novo para muitos deles. Ao terem suas vivências escolares permeadas pelo reflexo do preconceito que vivem fora da escola, podem formular considerações distorcidas do ensino, podem ser desestimulados a permanecer na escola.

Outro dia, a professora falava sobre o lixo doméstico e alguns cuidados. Os alunos davam algumas opiniões, contavam algumas histórias. Em determinado momento,

Sidnei falou que sua família queimava o lixo atrás do campo de futebol. Um aluno retrucou: “È mentira dele tia, eles jogam lixo até na rua, minha mãe falou que vê, falou até que nem banheiro eles têm, que faz tudo no meio do mato!” As outras crianças riram. Sidnei respondeu: “não é não”. A professora perguntou: “É mesmo Sidnei, tem que ir no mato?”. O menino respondeu: “Mas depois meu pai vai comprar uma casa e nós vai muda pra lá .” A professora: “ah, que chique hein, tão com dinheiro, hein!”. E solicitou aos alunos que voltassem a atenção “ao tema da aula” e parassem de rir.

A partir das minhas observações, eu percebia a maneira pela qual a professora via os alunos ciganos. Os episódios acima ilustram sua postura em momentos em que a cultura dos mesmos perpassou o contexto de ensino e de aprendizagem. Percebia que a professora verbalizava algumas considerações cristalizadas pelo senso comum; seu olhar não considerava outras possibilidades, e suas palavras desvelavam o não conhecimento sobre a cultura já que mudar para casa não é considerado “chique” pelos ciganos, ao contrário, ressentem-se de não estarem junto dos parentes. Costa (2001) versando sobre o modo de vida dos ciganos destaca que muitas vezes eles se tornam sedentarizados “[...] em resultado de uma imposição e não tanto por sua própria iniciativa. (COSTA, 2001. p 27).

No Acampamento Mar, onde Osvaldo, Iago, Sidnei e Vagner moravam até o encerramento desta pesquisa, eu ouvia os relatos dos ciganos sobre se mudarem para casas. Afirmavam que não conseguiam mais terreno para acampar. Os moradores não querem acampamentos ciganos como vizinhos, fazem abaixo-assinado solicitando aos poderes locais a sua expulsão. As casas surgem como alternativa de moradia, pois outros entraves dificultam a permanência nos acampamentos, como: água tratada, luz, esgoto.

Durante este estudo, presenciei a mudança de quatro famílias para casas. Até o término do mesmo, três haviam retornado para o acampamento. Ducila, me dá o relato seguinte, após deixar a casa e voltar para a barraca:

Nois num aguentemo ficar não Kátia, meu marido falava que parecia que as parede vinha em cima dele. O Iago nasceu de barraca, ele até gostou do quartinho dele, que eu pinteí bem bonito, arrumei tudinho, e também gostou de tomar banho de chuveiro, água quentinha né... mas o menino não ia no vaso de jeito nenhum, fico uma semana sem ir no banheiro, tempo de passa mal. Eu assim... assim, gosta eu gostei, a vida de barraca é muito difícil, mais na casa eu fiquei muito sozinha, é ruim demais, aqui no acampamento, mesmo que eu num sou de fica indo nas barraca de ninguém a gente vê todo mundo, conversa com todo mundo, sabe que tem gente...lá na casa não, é cheio de muro, tudo fechado, os vizinho num fala cum nós, eu nem me vestia mais de cigana.(DUCILA)

Assim, considero que as formas de aprendizagem proporcionadas pela escola não iam ao encontro do modo de vida dos meninos ciganos. O desconhecimento sobre a cultura deles não possibilitava um encontro onde todos pudessem dialogar sobre suas diferenças. Muitas vezes, os discursos de professores, diretora e outros funcionários perpetuaram os preconceitos existentes sobre os ciganos, isolando outros olhares possíveis.

Carvalho (2001) ao prefaciá o livro 'Que sorte, ciganos na nossa escola!' afirma que a superação do preconceito é o resultado de uma ação recíproca de um mútuo reconhecimento, livre, despido de medos em que "[...] ...a libertação do preconceito é tarefa maior na educação dos Ciganos." (CARVALHO, 2001, p. 09)

Assim sendo, destaco a importância da figura do professor no encontro entre ciganos e não ciganos na escola. A relação entre os alunos esboçava alguns estigmas em determinadas situações, porém eu notava que eram falas reproduzidas, ou seja, as crianças não ciganas não possuíam experiências negativas na relação com os ciganos, apenas reproduziam o discurso que escutavam de seus pais ou vizinhos. O professor, portanto, é a figura de grande representatividade neste contexto, pois tem a possibilidade direta de trabalhar com variadas temáticas que emergem deste encontro, para o qual ambos poderiam ser direcionados ao conhecimento e respeito mútuos.

Entretanto percebi que os profissionais da escola desconhecem a cultura dos ciganos e em muitas ocasiões acabam reforçando os discursos vigentes sobre aquela etnia, como podemos observar nas situações citadas. Considero assim, que

as práticas educativas estavam desprovidas de outras possibilidades, já que as falas dos profissionais da escola, reproduziam o preconceito, os rótulos e o olhar etnocêntrico dos não ciganos em relação aos ciganos.

10.3 A SALA DE AULA DE VAGNER

A sala de aula de Wagner é pequena. A turma de 4ª série é composta por 32 alunos e todos se sentam em cadeiras individuais dispostas em fila. Wagner senta-se na primeira fila, próxima à parede lateral da sala, a última cadeira.

Carla, a professora, mostrava-se atenciosa, passava pelas mesas perguntando aos alunos se necessitavam de ajuda. Durante nossa permanência nunca nos indagou sobre a etnia cigana, nunca nos perguntava nada sobre eles.

Certo dia, eu havia demorado mais no acampamento e cheguei à escola depois do recreio. Na hora que entrei na sala cada aluno estava com uma folha, com o desenho de uma borboleta. Os alunos deveriam pintá-la. A professora também havia distribuído fita adesiva colorida para colarem nas bordas da folha, nas cores vermelho, preto, azul e verde. Os alunos não paravam em suas carteiras. Um queria a cor de fita adesiva que estava com o outro. As meninas queriam a fita na cor vermelha e os meninos a jogavam entre eles, para implicar com elas.

Wagner permanecia quieto sentado a sua mesa, não se levantara em nenhum momento para pegar qualquer fita adesiva. Segurava um lápis preto que sobrara na mesa onde a professora colocara o material. Passava o lápis lentamente em um pequeno pedaço da asa da borboleta.

Em meio à agitação na sala por causa da posse da fita adesiva, a professora se levantou para organizar a turma. Eu estava sentada em uma mesa que estava vaga, atrás da mesa de Wagner. Vendo que o menino não havia pintado quase nada ainda,

a professora lhe disse: “Vamos Wagner, que preguiça é essa? Olha o desenho de todo mundo, já tá quase pronto e o seu não tem nada feito ainda.” Eu estava segurando na mão uma chave e um celular desligado. O menino virou-se para trás e estabelecemos o seguinte diálogo:

Wagner: quanta custa esse celular aí?

Pesquisadora: não sei direito, faz tempo que comprei, acho que custou uns trezentos reais.

Wagner: ah, barato. Minha avó vai me dar um celular.

Pesquisadora: ah, e para que você quer um celular, pra falar com a namorada?

Wagner: eu não tenho namorada não.

Pesquisadora: porque você já está prometido?

Wagner: não, eu não vou ser prometido não, eu num vou casa não, porque eu vou estudar, minha vó vai me colocar na faculdade.

Pesquisadora: é mesmo e você vai ser o quê?

Wagner: dentista, talvez advogado eu quero ganhar dinheiro, dinheiro meu.

Pesquisadora: e qual a primeira coisa que você vai comprar?

Wagner: um carro

Pesquisadora: e depois?

Wagner : um celular

Pesquisadora: e depois?

Wagner: um cordão de ouro.

Nesse momento, a professora passou perto da mesa de Wagner, olhou seu desenho e disse: “Ah não Wagner não acredito não fez nada ainda, você não quer nada com nada mesmo!” Depois, disse-me: “Ajuda ele aí pra ver se ele consegue terminar isso!.” Viramos então para Wagner e perguntamos:

Pesquisadora: Você não tá com vontade de fazer a atividade não?

Wagner: Ah... ficar pintando borboleta!

Assim, mais uma vez, eu percebia que as práticas educativas não iam ao encontro do modo de vida dos ciganos. Desconhecendo a cultura, a professora desconhecia

que Vagner e sua família possuem uma visão diferente da educação, originadas a partir de seus costumes e tradições. Durante muito tempo, para muitos grupos ciganos, a escola não representava nenhum papel social significativo. Ainda hoje, no Espírito Santo, encontramos grupos que não consideram importante colocar os filhos na escola, são grupos que não percebem a educação “dos gadjes” como importante para eles, pois, segundo relatam, eles não vivem como os gadjes, não trabalham como os gadjes, são mal-vistos e humilhados pela sociedade, então porque ir para a “escola dos gadjes”?

A família de Vagner, assim como as outras do Acampamento Mar, onde todas as crianças vão à escola, pensa de outra forma. Essas famílias consideram que os filhos devem ir para a escola porque não podem crescer sem saber ler e escrever como seus pais. Em sua fala, Vagner dá ainda outra conotação à educação: quer ir para a escola, para ser dentista, advogado, ganhar seu próprio dinheiro.

No acampamento, Vagner observa dia-a-dia o trabalho do seu pai, que sai com um cavalo e volta com uma televisão, informando que realizara uma troca. Algumas vezes chega algum carro, de não ciganos ou de outro cigano, e os homens se reúnem. Realizam seus negócios, conversam, bebem. Vagner, e qualquer outro menino do acampamento, pode ficar perto e participar se tiver interesse. Não são convocados, mas se estão por perto, ninguém solicita que saiam. Assim como o pai de Vagner aprendeu com o avô do menino o ofício da troca, da negociação, Vagner aprende com seu pai, porém, diferentemente deste, considera outras opções de trabalho, para ganhar dinheiro, como ser dentista ou advogado. E na escola, expressa seus desejos.

Mas, quem escuta Vagner? Quem conhece seus desejos? Quem o conhece para além dos estigmas? Vagner está vivenciando um momento histórico de mudanças significativas para o povo cigano: casamentos cada vez mais frequentes entre ciganos e não-ciganos, a transição do modo de vida nômade e semi-nômade para o fixo, a ida dos ciganos para a escola, a possibilidade de não se casar tão jovem.

Desta forma, concordamos com Sousa (2001) ao destacar que na instituição escolar

a criança cigana “[...] experimenta viver uma cultura que não é a sua: a sua língua, os seus hábitos, costumes e tradições são considerados marginais, são estigmatizados e nunca tomados em conta nas aprendizagens que realiza.” (SOUSA, 2001, p. 40).

A professora solicita a Vagner “que deixe de preguiça “ e termine a atividade. Ele não percebe significado na atividade. No desencontro, opiniões se formam: a professora fortalece sua opinião de que os meninos ciganos não gostam de estudar, são preguiçosos, não “querem nada com nada mesmo.... e cigano quer saber de estudar... deixar a vida fácil?” (CARLA, PROFESSORA) Vagner, não encontra sentido na atividade proposta e seu comportamento exterior (desânimo, lentidão...) não expressa os anseios, curiosidades, desejos que seu interior abriga. Mas o diálogo não aconteceu. Ambos continuam como desconhecidos. Ele não é um aluno preguiçoso, que não quer estudar, ao contrário, quer sim, quer estudar, quer se formar, cursar uma universidade, ganhar seu próprio dinheiro, não ficar pintando borboletas.

No início deste trabalho, nosso interesse centrava-se em conhecer a cultura dos ciganos. Perguntávamos: quem são os ciganos, o que pensam, como vivem? Jordana, 14 anos, cigana de um grupo fixo, se auto-define em uma página de relacionamentos na internet: “eu sou o colorido da sua vida preto e branco”. Nas palavras da jovem menina, o reflexo da multiplicidade de sentidos que uma palavra desperta. Jordana fala do colorido. Será o colorido que acompanha os ciganos? O colorido das roupas, das pinturas nas casas, nos tecidos que dividem os “cômodos” das barracas? Vagner não deseja colorir a borboleta e a professora não compreende este fato, inquieta-se, deseja que o menino faça como os outros alunos (que eufóricos pela sala, disputam a fita adesiva, as colas coloridas, enfeitam seus desenhos e os exibem entre si).

As crianças parecem explorar a fantasia, não questionam o motivo da atividade, esforçam-se em aprimorar a pintura, colam fita adesiva nas bordas, esboçando uma moldura. As meninas acrescentam flores, os meninos desenharam, disputam, riem das flores desenhadas e desdenham as meninas. Vagner, que mora em lugar cercado

por muitas cores, não expressa o mesmo sentimento, questiona-se sobre a atividade; aparentemente, não traz elementos da fantasia, da imaginação (como acrescentar flores ao cenário, ou uma moldura simulando um quadro). Não encontra significado em pintar uma borboleta, e durante o tempo da sala, usou apenas um lápis azul escuro, sem muito entusiasmo, em toda a borboleta.

Nesse momento da pesquisa já havia ido aos acampamentos muitas vezes, e presenciado os meninos brincando. Posso destacar que, de acordo com minhas observações, o fato de Vagner não deixar sua tarefa “colorida, enfeitada” não caracteriza uma dificuldade expressiva ou falta de criatividade para realizá-la. Como citei, eu via as brincadeiras nos acampamentos e o quanto as crianças eram criativas, brincando quase sempre com materiais improvisados, inventados ou construídos por eles.

O que considero, é que, assim como qualquer outro aluno, cigano ou não, a falta de contextualização é que caracterizava o desempenho de Vagner, seu não envolvimento na tarefa era o reflexo do seu desinteresse pela atividade.

Cortesão (1995) analisando a educação de alunos ciganos portugueses afirma que as crianças ciganas possuem características de pertença a um grupo minoritário. Somados a essa característica geralmente estão a pobreza, a exclusão e o preconceito. Em contraste com essa realidade, estão as práticas pedagógicas oferecidas pelas escolas (quase sempre concebidas para uma população branca, de classe média, homogênea e de confissão católica).

Desta forma, para a autora, os conteúdos escolares não vão ao encontro das especificidades culturais, ao contrário, ao invés de rentabilizá-las, as anulam ou as colocam de lado, não estimulando as raízes culturais dos diferentes grupos existentes nas escolas. Assim, os alunos ciganos não são “atingidos” pelo ensino e destaca:

as crianças ciganas geralmente não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que

acontece na escola, embora muitas vezes não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam. Mas finalmente não vão à escola porque “lá fora” acontecem coisas mais importantes e/ou mais interessantes do que na sala de aula, e também – e por razões fáceis de se compreender- porque não existe, nos seus grupos de pertença, grande (ou por vezes nenhuma) pressão social para que cumpram a escolaridade obrigatória ou até para que se alfabetizem. (CORTESÃO, 1995, p. 30, grifo da autora).

Neste sentido, os alunos ciganos acabam por acreditar, em algum momento da sua escolarização, que não são capazes de aprender, que “não dão para os estudos”. Interiorizam uma incapacidade frente à escola e também que os saberes que eles possuem não são aceitos, não sendo reconhecidos, valorizados e pior, considerados “[...] pelo restante da sociedade como sendo de “inferior” qualidade.”(CORTESÃO, 1995, p.30, grifo da autora).

Assim, é nesse contexto que situo os processos educativos de Vagner, Osvaldo, Sidnei e Iago. O comportamento de Vagner, explicita a correlação das práticas educativas desenvolvidas pela sua professora com o pensamento de Cortesão sobre a falta de sentido nas propostas escolares. A fala do menino aponta-nos indícios de que a professora desconhece não somente a cultura a qual Vagner pertence, como também desconhece o próprio aluno, sujeito que aprende e também ensina, ou seja, ao dizer-me que ele está “com preguiça” de fazer a atividade, Carla não somente emite uma opinião não verdadeira como perde a oportunidade de conhecer seu aluno, seus desejos, anseios, habilidades, pois ao mesmo tempo que Vagner verbaliza sua insatisfação com a atividade, também o faz com suas expectativas em relação a sua vida escolar: quer estudar, quer cursar uma faculdade, quer ser médico ou advogado...mas não quer ficar pintando borboletas!

A observação na sala de Iago e Osvaldo também me faz concordar com Cortesão quando afirma que devido à descontextualização dos dispositivos pedagógicos, muitos alunos interiorizam que não conseguem aprender e por consequência desistem de ir à escola. Iago demonstrava cotidianamente, através do seu comportamento, o quanto essa práxis o desestimulava. O conflito do menino me sensibiliza, pois na escola a professora criara-lhe o rótulo: não aprende porque tem preguiça, fica enrolando, quer que o Osvaldo faça por ele. No acampamento a mãe exercia extremo controle, cobrando-o, exigindo, questionando-o. Presenciei na sala

de aula, várias vezes, a angústia do menino, tentando se adequar ao formato definido pela professora, as críticas recebidas e as dificuldades que encontrava em aprender o conteúdo trabalhado. E assim, como forma de defesa, logo se esquivava das tentativas, dizia que não sabia fazer, que estava doente para não ir à escola, e ao contrário de Vagner, dizia constantemente que não gostava e não queria mais estudar!

Na mesma linha de preocupações da autora, está o preconceito e estigmas que permeiam a escolarização dos alunos ciganos. Ao apontar Sidnei, como o possível “ladrão” do lápis, no episódio que citado anteriormente, o aluno evidencia essa discriminação. A falta de diálogo sobre o fato, de modo a desmistificar o preconceito e a conduta da professora indica também que ela não compactua da mesma opinião do aluno, mas se abstém de problematizá-la.

Desta forma, analisando tais eventos, concordo com Cortesão quando a autora indaga: o que pode a escola oferecer de aliciente, de suficientemente importante para que justifique o esforço de lá ir de forma assídua, a pessoas que circulam ao ritmo das feiras, dos casamentos, das festas, que vivem do pequeno comércio e ainda hoje, dos seus cavalos?

Assim, pontuo que as práticas observadas não contemplam a cultura dos alunos ciganos. Quando no início deste estudo me indagava quem eram os ciganos, como viviam, como pensavam, não imaginava as muitas nuances que contornariam as respostas encontradas. Hoje, sei que os ciganos do nosso estado estão procurando à escola, por variados motivos (citados anteriormente) que a estão frequentando regularmente, que esboçam objetivos em relação ao estudo, que estão conhecendo a forma de educar dos não ciganos, mas ainda me pergunto se essa mesma escola, que os recebe, sabe quem são os ciganos.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gadjos, não quebres os elos que nos prendem a um só desejo, a um só destino. Nossas mãos resistem ao peso das flores e não suportam armas que matam e violentam. A felicidade sem idealismo é uma mentira. Temos muita força em nossa fragilidade. Fomos sempre um povo oprimido, mas fortes em nossa irmandade. *Gadjô*, por Deus, não queiras descerrar a cortina que envolve de magia o nosso olhar. Todo encontro é fatal, se a face oculta se revelar. Jamais teremos terminado nossa caminhada. Mesmo vivendo sob tetos, nossas almas seguem livres pela estrada.

(*Esmeralda Liechocki*)

Em sua poesia¹⁰, a cigana Esmeralda propõe aos não ciganos o respeito à sua cultura. Expressa alguns dos desafios que enfrentam e destaca a união que os caracteriza como grupo étnico. Ao dizer que 'mesmo vivendo sob tetos, as almas seguem livres pela estrada' a cigana nos indica que mesmo ocorrendo algumas mudanças nas tradições e costumes, o que define os ciganos como um povo livre, permanece, ou seja, os princípios e as crenças. Por fim, solicita aos gadjos que os "permitam" essa condição, que não almejem fazer com que tenham um modo de vida incoerente com sua cultura.

A leitura da poesia na íntegra, permite-nos ainda considerar que a cigana versa sobre as diferenças que distinguem ciganos e não ciganos. Ao escrever os seus versos, Esmeralda procura apontar algumas características do seu povo e chama a atenção para o fato de que os gadjôs na maioria das vezes não as conhecem e quando as conhecem, não as legitimam, não as respeitam, ao contrário tentam modificá-las e adaptá-las ao modo de vida não cigano.

Assim, esse estudo teve por objetivo analisar os processos educativos das crianças ciganas na escola e no acampamento, buscando conhecê-los e compreendê-los a partir do conhecimento da sua cultura, respeitando-a e considerando-a em nossas análises.

¹⁰ Poesia extraída do livro 'Os ciganos continuam na estrada' de Cristina da Costa Pereira.

Iniciando nosso estudo, perguntávamo-nos: as práticas educativas vividas pelas crianças no acampamento contribuem nos processos de aprendizagem na escola? De que forma? E as práticas de ensino desenvolvidas pela escola, vão ao encontro dos processos educativos vividos por elas no acampamento? Em quais aspectos?

Buscando essas respostas e seguindo o objetivo de conhecer os ciganos para refletir sobre o que acontecia na escola, chegamos até eles, tendo como referência as palavras de Geertz, que considera a cultura como uma teia de significados. Em concordância com o pensamento do autor, consideramos que buscar os significados é o primeiro passo para que se conheça uma cultura. Assim, no trabalho de campo, fomos conhecendo esses significados e considerando-os em nossas reflexões.

Inicialmente, acompanhava-me certa ansiedade pela recepção dos ciganos e da escola (seríamos bem recebidos?). Acompanhava-me ainda o anseio por uma postura como pesquisadora que contemplasse a escolha metodológica (a pesquisa do tipo etnográfica) uma postura que permitisse questionamentos cotidianos sobre minhas ações, de forma que não me tornasse intrusa demais, militante ou parcial em demasia, uma vez que a proposta metodológica indicava uma relação próxima, na qual o dia-a-dia fosse vivido e sentido e a relação se tornasse o mais natural possível.

De fato, a naturalidade do nosso contato, se intensificava a cada dia e as preocupações iniciais foram substituídas por sentimentos de empatia e amizade com o grupo, o que implicou um constante questionamento sobre meu olhar, meus posicionamentos e minha postura. Fui muito bem recebida por todos os grupos ciganos que visitei e quando definimos o Acampamento Mar e o Acampamento Terra para a pesquisa, o contato com os seus integrantes se solidificou, passei a visitá-los semanalmente e a participar das festividades, das rotinas (banho das crianças, hora do almoço, hora do jantar...), dos negócios feitos pelos homens, das brigas de casais, das brincadeiras das crianças. Enfim, em determinado momento estava envolvida de tal forma com os sujeitos que o ser pesquisadora se imbricava, necessitando de um afastamento reflexivo que me permitisse a imparcialidade. Era comum ser solicitada a opinar em algumas decisões do grupo ou da família como:

mudança da barraca para a casa, castigo para as crianças “arteiras”, vestimenta nas festividades, legalização de documentos (registro de nascimento, CPF, identidade), assuntos pessoais dos casais, entre outros. Assim, fui obtendo informações sobre o modo de vida dos ciganos e correlacionando-os ao que observava nas escolas.

Ao nos indagarmos sobre quem são os ciganos e nos propormos a conhecê-los, deparamo-nos com algumas peculiaridades desta etnia. A partir do encontro com os grupos pesquisados refletimos sobre os processos educativos dos alunos ciganos e, diante disso, problematizaremos algumas questões.

A primeira questão que destacamos está relacionada à diferença que há entre os próprios ciganos. A partir de leituras e contato com membros de grupos variados percebi, como citado anteriormente, que existem várias famílias ciganas. Os clãs de cada parte do Brasil ou de outros países, apresentam algumas diferenças entre si. Algumas tradições, costumes e crenças modificam-se de grupo para grupo, de acordo com alguns fatores como: nível sócio econômico, local de moradia (região geográfica), tipo de moradia (fixa, nômade, semi nômade), entre outros.

Desta forma, as considerações que trazemos aqui são referentes especificamente aos grupos pesquisados, aqui denominados como Acampamento Mar e Acampamento Fogo.

Algumas características destes grupos, possibilitaram-nos traçar uma linha de reflexão para que pudéssemos compreender o que eu havia observado nas escolas e posteriormente conhecer os processos educativos dos alunos ciganos. Assim, destacaremos algumas destas características e as correlacionaremos com as observações e considerações sobre a escolarização deles.

Primeiramente, apontamos a característica semi nômade desses grupos e suas repercussões na sociedade e na vida escolar das crianças ciganas.

O nomadismo, assim como outros traços culturais, é tido pelos não ciganos como

uma marca da “culpa” dos ciganos. É comum escutarmos frases como: “porque eles mudam tanto? Por que roubam e precisam fugir?” ou “cigano é assim, um dia você acorda e tem um monte deles, no outro, não vê mais nenhuma barraca!” Para os gadjes, as conclusões são óbvias: fogem por que são culpados! E está dada a sentença. Muitos não os querem como vizinhos. Onde chegam, segundo seus relatos, frequentemente há reuniões e abaixo-assinados para expulsá-los.

As escolas, durante muito tempo, pautaram-se nessa questão para recusar a matrícula de alunos ciganos durante o ano letivo. Algumas mães nos relataram que ao se mudarem procuravam a escola local, mas na maioria das vezes, não conseguiam matricular seus filhos. Conseqüentemente, eles perdiam o ano, e no seguinte voltavam a série anterior. Com isso, desistiam de ir à escola, porque não queriam ficar “estudando com as crianças pequenas”.

Segundo Batuli, não existe no Brasil nenhuma legislação especificamente cigana. Mas, na Constituição Federal de 1998 existem alguns artigos, que por extensão, dizem respeito às minorias ciganas. A Carta Magna garante aos ciganos nascidos no Brasil os mesmos direitos dos outros cidadãos. Em 1971, a ONU conferiu aos ciganos a nomenclatura de minoria constitucional. Desta forma, por serem uma minoria étnica, os ciganos além dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros, eles possuem direitos especiais citados e aprovados nos documentos do governo brasileiro. Desta forma, têm assegurado o direito à saúde, educação, manifestação cultural, direito de ir e vir.

Assim, alguns desses direitos já são relatados pelos grupos pesquisados, como o ingresso na escola durante o ano letivo.

Na escola, porém, os profissionais expressam um descontentamento com este fato. Questionavam-me sobre medidas efetivas como: aplicação de provas, avaliação do conhecimento adquirido pelo aluno, discrepâncias entre o nível dos alunos ciganos e os não ciganos, entre outras.

A falta de conhecimento da cultura cigana pelos professores e profissionais da

escola é também uma característica a ser destacada. Percebemos atitudes distintas entre os profissionais das escolas pesquisadas, mas por hora ressaltamos, as atitudes das duas diretoras e as reflexões sobre suas posturas: na Escola Prata, o silenciamento, na Escola Ouro, a verbalização exacerbada. Em ambas, porém, observamos o desconhecimento e a desconsideração da cultura permeando as práticas educativas. Os conflitos (sejam estes verbalizados ou silenciados), as dúvidas, as inseguranças em relação ao recebimento de alunos ciganos, eram, a nosso ver, mantidos à parte, velados pelas condutas rotineiras.

SOUSA (2001) analisando a escolarização de crianças ciganas em escolas portuguesas, alerta-nos sobre as conflitualidades que podem surgir na relação entre ciganos e não ciganos no contexto escolar. Segundo o autor, no contato com uma cultura que não é a sua, e mais, com a imposição desta como referência padrão, a escola, tal como a conhecemos, desenvolve relações de conflitualidade e não de empatia com as crianças ciganas. Muitas vezes, as crianças ciganas são tidas como intrusas e não são compreendidas na sua diferença, pois “[...] Conhecer a cultura cigana – sem ter a pretensão de ser um especialista – e agir com a criança cigana em função deste conhecimento que se tem da sua cultura faz descobrir que a alteridade é uma relação e não uma barreira.” (SOUSA, 2001, p. 39)

Assim a escola não consegue “encaixar” o aluno cigano nos moldes do aluno não cigano, que inicia o ano letivo na data prevista, faz as avaliações regularmente, da forma prevista e que não solicita transferência várias vezes durante o ano. O aluno cigano por sua vez, apresenta necessidades distintas. A mudança lhes é habitual e antiga enquanto a escolarização, um fato recente.

Outro aspecto a ser mencionado e que de certa forma interferia nas relações estabelecidas entre as crianças ciganas e as não ciganas, na Escola Ouro, era o estigma do cigano “rico”, “ladrão” e “esperto” por parte dos professores e profissionais.

Durante minha permanência nas escolas percebi que os educadores e demais profissionais reproduziam em suas práticas os estigmas vigentes sobre os ciganos. Pensamos que o desconhecimento sobre a cultura daquele povo promove esta

visão etnocêntrica, em que os rótulos do senso comum ofuscam a possibilidade de um outro olhar a partir da relação com os alunos desta etnia.

Outra característica dos grupos pesquisados que a ser mencionada é o baixo número de meninas ciganas que encontramos. Conforme relatado anteriormente, este fato nos chamou a atenção, assim como a constatação de que as esposas jovens eram na maioria não ciganas. Desta forma, buscamos compreender essa característica, para que pudéssemos compreender como este aspecto se refletia em relação a escolarização das crianças.

De acordo com o que expomos anteriormente, o casamento entre ciganos e não ciganas tem uma implicação direta sobre a escolarização das crianças, já que para os ciganos a escola tem significações que diferem das de suas esposas não ciganas (que cresceram tendo a escola como uma instituição de referência, de frequência obrigatória. Pontuamos isto por percebermos que as esposas não ciganas possuem uma visão diferente da educação escolar, pois como nos alerta Pereira (1949) para os ciganos, de uma maneira geral, a idéia de educar é a de preparar para a vida. Para eles, não há melhor educador que a família,

Se pensarmos no caráter de clã, na economia grupal, nos papéis bem delimitados de cada membro da família cigana, podemos perceber que a coesão do grupo é de tal maneira importante, que fica fácil entender por que a escola dos não-ciganos costuma ser vista, principalmente pelos nômades – e também por uma parcela dos sedentários, com desconfiança. (PEREIRA, 1949, p.60)

Nesse sentido, as esposas não ciganas põem em discussão nos clãs ao qual pertencem outras referências sobre a educação escolar e seus posicionamentos (seja pela questão econômica – Bolsa família, seja por suas convicções em um futuro melhor possibilitado pelo estudo), propiciam novas formas de pensar os costumes, as tradições. Isto, somado a outros fatores (como o econômico, o social) caracteriza o perfil dos grupos ciganos que encontramos no município eleito para pesquisa onde todas as crianças em idade escolar frequentam a escola.

Nas conversas informais, as não ciganas se auto-definem por vários termos, como “brasileiras”, “ciganas de granja”, “gaje”. Ao falarem sobre as ciganas mais velhas (geralmente as mães de seus maridos) usam termos como “cigana mesmo”, “cigana verdadeira” ou “cigana nascida”. Sobre este fato, Dona Célia, de 82 anos, do Acampamento Mar, relatou que os ciganos preferem que o primeiro filho seja homem. A maioria das ciganas da sua geração deram suas filhas recém nascidas (primogênicas) a famílias não ciganas de cidades onde no momento estavam acampados.

O cenário atual que encontrei (poucas esposas ciganas) pode ser explicado por este fato, pois ao darem as meninas, o número de mulheres se reduzia. Desta forma, na hora do casamento existem duas possibilidades: o jovem cigano casa-se com alguma menina cigana de outro acampamento (prometida desde o nascimento) ou casa-se com mulher não cigana (o que nesses grupos ocorreu em maior proporção).

Agora porém, o cenário começa a se modificar novamente. A maioria destas esposas não ciganas, mesmo vivendo e assumindo a cultura dos maridos, não aceitam dar suas filhas; as poucas meninas que vi no acampamento são de idade menor à 12 anos (04 no Acampamento Fogo, sendo 01 em idade escolar e 03 no Acampamento Mar, com idades entre 0 e 2 anos) . As meninas de 12 a 14 anos geralmente já se casaram e se mudaram para outros lugares com a família de seus esposos.

Este fatores, parecem-nos ser o motivo de não eu não ter encontrado meninas ciganas na escola, apenas Íris (filha de não cigana) pois ainda segundo Dona Célia, ao casarem-se as meninas deixam a escola.

Em relação às meninas “nascidas ciganas” Vieira e Macedo (2005) em seus estudos versa sobre alguns hábitos culturais dos ciganos, entre eles o casamento e destaca que “[...] as moças são praticamente persuadidas a não irem à escola pelo temor que os pais têm de um envolvimento delas com um *gadjo*, relação que poderia acarretar a “perda da virgindade” e a desonra da família. (Vieira e Macedo apud Melo, 2005, p. 70, grifo da autora).

Disto resulta a saída precoce das meninas da escola, geralmente nos primeiros anos do ensino fundamental, quando completam 12 ou 13 anos e se casam. Este traço cultural também caracteriza o baixo número de meninas matriculadas em relação ao número de meninos, conforme nosso estudo indica.

Um último aspecto a ressaltar diz respeito às mudanças em relação à moradia. Durante nosso trabalho alguns ciganos compraram casas e se tornaram fixos, outros compraram e meses depois venderam, voltando para a barraca, mas demonstrando a tentativa de mudança (geralmente acompanhando parentes próximos). Neste processo, a relação com a escola se modifica gradualmente. O nomadismo, que antes figurava como um dos motivos pelos quais os ciganos não matriculavam seus filhos na escola (e por outro lado como fator de recusa pela instituição) agora apresenta-se com novas características. A maioria dos grupos que tivemos contato é semi nômade, muda-se de acordo com a necessidade, mas nos limites do município. Desta forma, as crianças mudam de bairro, mas continuam a frequentar a mesma escola. O nomadismo como traço cultural agrega muitos dos valores ciganos, como a liberdade, a resistência a trabalhos formais com padrões e horários rígidos, o não apego à posse da terra, da casa, dos objetos. Tais valores destoam de alguns princípios que fundamentam as práticas educativas na escola. A liberdade, simbolizada na bandeira cigana, é, segundo eles, o que caracteriza o ser cigano. Na escola, o que observei muitas vezes, foram práticas engessadas, formatadas, nas quais a liberdade para o diálogo, para novas formas de realização das atividades propostas era tolhida, como observamos nos episódios do vestido (na época da quadrilha), no episódio do lápis, do cordão.

Assim, novos contornos se delineiam e ao discutirmos sobre a escolarização das crianças ciganas, todos esses aspectos devem ser considerados. Passamos então a nos indagar: Como tem sido essa relação? O que os alunos acham da escola? Como se envolvem com as atividades escolares? Gostam de estudar?

Íris, aluna do CEI Prata, que ingressou recentemente na escola, gosta de frequentar o centro de educação infantil, compartilha com seus pais as tarefas que realiza, conta sua rotina escolar, tem muitos amigos, é querida. Renan, devido as suas

especificidades, não expressa verbalmente seus sentimentos, mas demonstra gostar do espaço e das pessoas através de sua linguagem corporal: está sempre alegre, sorrindo, atento, curioso.

Na Escola Ouro, Iago reluta veemente contra a escola, deseja aprender, demonstra desejo em saber ler, escrever, desenhar, calcular, mas vê o espaço como ameaçador e procura muitas formas de persuadir a mãe para que possa faltar à aula sempre que possível. Vagner, que se comporta como o líder dos meninos ciganos na escola, não esboça muito apreço pelo espaço, pela professora, mas deseja estudar, quer ir para a faculdade. Sidnei não expressa entusiasmo, mas também não demonstra desgostar da escola. Osvaldo adaptou-se ao modelo ditado pela professora e assim segue seu percurso, tira boas notas, copia do quadro rapidamente, desenha e pinta da forma que a professora deseja, enfim, é elogiado e tido como bom aluno.

Durante entrevista que compõe seu livro 'Povo Cigano', Pereira (1985) pergunta à cigana brasileira Lolo, 42 anos, se seu filho vai à escola. Lolo responde:

Ele!? Ele é capaz de preferir ir para a cadeia em vez de ir à escola. Chega a ficar verde só em pensar que tem de ir para a escola com os *gadje*. Não quer de jeito nenhum. É tímido, e eu poderia lhe rachar a cabeça, que não iria. Está vendo aqueles dois meninos, entrando ali? Eles vão para a escola, mas meu filho não quer. Os mais pequeninos irão um dia. (LOLO apud PEREIRA, 1985, p. 71, grifo da autora)

Na entrevista, realizada na década de oitenta, podemos identificar algumas questões importantes na relação ciganos/escola, atuais ainda hoje. Lolo fala sobre o contexto de liberdade que a criança cigana vivencia no grupo: 'meu filho não quer estudar'. Segundo Pereira, em muitos grupos, a criança que não deseja ir à escola, não é "obrigada" pelos pais. Lolo também demonstra que esse comportamento está se modificando ao afirmar que os dois meninos vão para a escola e ainda esboça a mudança anunciada: "os pequeninos irão um dia".

Durante meu contato com os grupos ciganos do Estado do Espírito Santo percebi o delineamento de um cenário semelhante: em alguns grupos as crianças não

frequentam a escola, e o tema não surge como importante para seus pais; em outro, os filhos vão à escola regularmente e os pais relatam a possibilidade de um futuro melhor a partir do estudo; em outros, ainda, as crianças começaram a frequentar a escola motivadas pelo programa Bolsa-família; apesar dessas diferenças entre os grupos, o que podemos pontuar é que a realidade está se modificando: os ciganos que não iam à escola agora estão indo, a escola que não recebia alunos ciganos, agora está recebendo.

Considero que o momento histórico é de suma importância para ambos (ciganos e não ciganos), pois a ida deles para a escola marca um novo modo de relações entre ambos, propiciando que povos de cultura diferentes possam se conhecer melhor, desmistificar pré-conceitos, coexistir com respeito mútuo e aprendizagens outras.

Nesse contexto, as análises a respeito das observações feitas nos acampamentos e nas escolas permitiram-nos compreender que o desconhecimento pode acarretar alguns prejuízos na escolarização dos alunos ciganos, já que muitas vezes, as práticas não são condizentes e não valorizam as peculiaridades da sua cultura. Desta forma, a possibilidade da escola se tornar um local atrativo pode ser substituída por uma idéia de que a mesma não corresponde ao modo de vida dos ciganos. Assim, os afastamentos permanecem, as crianças ciganas estudam, mas não encontram significado no ensino oferecido, entram em contato com uma cultura distinta da sua, mas não dialogam, vivem novas experiências mas as suas não são consideradas.

A análise dos dados leva-nos a concluir que as práticas educativas não contemplam a cultura cigana, os processos educativos na Escola Ouro e na Escola Prata não vão ao encontro dos processos educativos vividos pelos grupos pesquisados. Ressaltamos, que as especificidades dos alunos ciganos não foram consideradas nas práticas educativas, em ambas as escolas.

Na Escola Ouro, em muitos momentos, a discriminação contra os ciganos permeou algumas falas, atitudes e ações. A nosso ver, esse fato se deve, em parte, ao desconhecimento dos professores e profissionais da escola sobre a etnia cigana e

as características da sua cultura bem como a pré-concepções sobre os ciganos, oriundas de outros espaços sociais, pois como nos alerta Sacristán, as “[...] práticas discriminatórias para com as mulheres, os negros ou os ciganos, nas salas de aula, reproduzem e são consequência de práticas sociais do mesmo tipo”. (SACRISTÁN, 1999, p. 92).

Pensamos que a partir do surgimento de situações onde tais diferenças emergem algumas temáticas poderiam ser dialogadas, para que ciganos conheçam mais sobre a cultura dos não-ciganos e vice-versa, pois nos dois acampamentos que acompanhamos estes são os primeiros membros a irem à escola, e, portanto, são precursores nesta nova relação entre culturas distintas e consequente reconhecimento e respeito mútuos. Daí a importância das práticas proporcionadas pela escola, pois é a partir delas que os ciganos estão construindo outras referências.

Além disso, no encontro entre a cultura cigana e a não cigana, outro aspecto que destacamos é referente às próprias características da organização escolar e das práticas educativas, que em parte se distanciam do modo cigano de ver o mundo e a si próprio nesse contexto.

Percebemos que, muitas vezes, na escola, a liberdade é controlada; alguns professores pautaram suas práticas em posturas ou condutas controladoras, com atividades planejadas para serem seguidas de forma rígida, com pouca flexibilidade.

Disto resulta uma educação que não contempla a diversidade, que não põe a multiplicidade dos sujeitos que recebe em diálogo, que limita as variadas vertentes que podem surgir deste encontro.

Da mesma forma, os discursos emergentes nas escolas destacam o preconceito em relação ao ciganos, reproduzem os estigmas que há anos se perpetuam. Pensamos que os professores podem contribuir de forma muito favorável com a redução desta discriminação a partir de práticas mais maleáveis, menos formatadas, que ao considerarem os conteúdos necessários a cada nível de ensino, não minimizem as possibilidades que a diversidade traz.

Assim, situamos os alunos ciganos neste cenário, onde para Cardoso (2001), entre outras posturas, a escola muitas vezes é também uma instituição de correção. Através de suas regras e disciplina, o conhecimento é socializado de forma controlada e manipulada. Esse contexto não despertava muito interesse nos alunos ciganos, educados no acampamento na vivência do mundo adulto, presenciando e participando de problemas cotidianos, de resolução de conflitos, da organização de eventos, das desavenças familiares.

Assim, retomando o pensamento de BRANDÃO (2007) concordamos com o autor quando este afirma que as transformações do mundo moderno exigem cada vez mais, de todos os homens, uma constante reciclagem de conhecimentos. Nesse cenário, consideramos que a educação não pode permanecer imóvel, estagnada, imutável. Os homens que a compõem, sejam eles professores, alunos, índios, ciganos, negros, brancos ou qualquer outro devem considerar possíveis readaptações em suas formas de pensar, agir, conhecer, ensinar, aprender, já que vivemos todos em um mesmo mundo “[...] que, afinal, ainda é sempre o mesmo e já é sempre um outro.” (BRANDÃO, 2007, p.80).

Concluimos que o que interfere no processo de inclusão dos alunos ciganos é o desconhecimento sobre suas especificidades, oriundas da sua cultura diferente. Ao tratar dessa inclusão, parece-nos pertinente colocar em foco, também, a exclusão, seja de novas/outras formas de diálogo, novas/outras formas de ensino, de novas/outras formas de aprendizagens. Salientamos que a inclusão dos alunos ciganos implica um conhecimento sobre sua cultura, uma pré-disposição por parte dos professores para não negligenciar os seus costumes, valores, crenças e tradições. Pensamos que a inclusão dos alunos ciganos deve ser contemplada com uma práxis que colabore para o mútuo respeito entre ciganos e não ciganos, no qual o ensino ofertado possibilite a ambos se conhecerem, dialogarem e a diferença que afasta, discrimina, exclui, possa agregar, somar, reciclar.

Assim, encerrando essa etapa, espero que este estudo possa promover uma reflexão sobre as diferenças existentes, não somente na escola, espaço aqui privilegiado para discussão, mas em todos os outros que ocupamos. Espero que

provoque questionamentos interiores que permitam aos nossos leitores novas possibilidades, novas formas de “ver” o que “vemos” todos os dias. E, como não poderia deixar de ser, espero que a partir dele, os ciganos sejam vistos através de seus valores, e não pelas lendas existentes sobre eles; que os não ciganos que estão indo para a escola e estudando com alunos desta etnia possam saber que “[...] se há uma coisa que cigano rouba da criança é a sua alma, o seu espírito e isto por causa da sua cultura onde como vimos, a arte, a magia, o sonho, a fantasia não são excluídos da vida dos adultos.” (PEREIRA, 2009, p.123)

É ainda com este sentimento que desejo que os vínculos estabelecidos com os grupos pesquisados, sejam um elo de constante comunicação através do qual eu possa colaborar com a aproximação entre ciganos e não ciganos. O mesmo desejo expressa Ducila, conforme me recordo ao ler meu diário de campo, com minhas últimas anotações:

Ducila havia ligado, dias antes, e novamente nos perguntava quando iríamos visitá-los. Dizia-nos que tinha certeza que depois que nosso estudo terminasse “esqueceríamos” nossa amizade e não nos importariamos mais com os ciganos. Asseguramo-as que não, que passado o tempo dos compromissos finais, de escrita, de defesa, iríamos visitá-la. Assim, o telefone tocou e era Ducila novamente. Em janeiro, soubera que estava grávida. Devido as condições precárias de saúde do município no qual estão acampados e as dificuldades burocráticas para conseguir atendimento não conseguira ir ao médico. Relatava-nos que sentia dores, cólicas, mas não conseguia consulta. Em abril, ligamos para Ducila e ela nos afirmou que havia se consultado e estava tudo bem, estava ansiosa, querendo saber o sexo do bebê. Disse-nos que assim que soubesse, ligaria avisando. Em maio, Ducila conseguiu outra consulta e nos ligou: Kátia? É Ducila. De quantos meses você está? Sete? Eu também, fiz o exame esta semana. Kátia a sua é uma menininha, né? Então, a minha também! Meu sogro e meu marido nem se aguentam de tanta felicidade, já pensou Kátia eu vou ter uma menininha! Quando nasce a sua? Primeira semana de setembro? A minha também! Kátia, você vai deixar sua filha ser amiga da minha né? Você vai trazer ela pra conhecer nois? Pra Yara crescer tendo uma amiga que não é cigana, que não tenha nem medo nem vergonha dela...(DIÁRIO DE CAMPO, 22 de junho de 2010).

Desta forma, reportando-me às situações vivenciadas, reflito sobre os ensinamentos, as aprendizagens que elas me proporcionaram. Sobre os ciganos, novas concepções, novos olhares, novos conhecimentos e a certeza de que o

contato com a diferença pode ser extremamente benéfico para que em minha jornada cotidiana, pessoal e profissional, as relações sejam mais gratificantes e agregadoras. Sobre a escola, o desejo de ter suscitado inquietações, desconfortos, questionamentos, reflexões. O desejo de que este estudo, em algum momento, tenha regado a semente do entusiasmo, do dom de ensinar, contribuído para que as dificuldades do dia-a-dia sejam enfrentadas com o otimismo necessário para que todos tenham a escola como um espaço de motivação, de boas lembranças futuras!

12 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9 ed. Campinas: Papirus, 1995.

BATULI, Mirian Stanescon. **Lilá Romai Cartas Ciganas**. São Paulo: Leograf, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. 1 ed. Araraquara:JM e Editora, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Identidade e Etnia**. São Paulo : Brasiliense, 1986.

_____. **O que é educação?** 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Art. 5, Inciso I, pág. 01, 2009. Acesso em 23 de junho de 2009 .

_____. Ministério da Educação: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 208, Inciso IV. Brasília, DF: 2009. Acesso em 23 de junho de 2009.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. São Paulo, Zahar, In: CASTRO, Celso (Org.), 2004.

BORGES, Eliane Medeiros. **Entre a exuberância e o mistério: um olhar videográfico sobre a mulher cigana**. 1995, (Dissertação de Mestrado) –

Departamento de Multimeios, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 1995. Disponível em: www.unicamp.br. Acesso em 08 de maio de 2008.

CALDERON, Don Adamo. **Tradições mágicas dos ciganos**. 3 ed. São Paulo: Outras palavras. 1994.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

_____. **Culturas Híbridas**. São Paulo, Edusp, 2003.

CARDOSO, Carlos. A formação de professores para a diversidade. In: Centre de recherches tsiganes. (Org.). **Que sorte, Ciganos na nossa escola!** Lisboa, Secretariado Entreculturas, 2001.p. 65 -88

CARDOSO, Roberto de oliveira. **Mauss**. São Paulo: Ática, 1979.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: Itinerários de pesquisa.

COSTA, Elisa Lopes da. O povo cigano – memória histórica, presente e futuro. In: Centre de recherches tsiganes. (Org.). **Que sorte, Ciganos na nossa escola!** Lisboa, Secretariado Entreculturas, 2001, p. 15-31.

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

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. In: MIOLA, Sérgio (Trad.) Ijuí: Unijuí, 2003.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNANDES, Ana Sofia Carneiro. O calóí – um estudo de caso. In: Centre de recherches tsiganes. (Org.). **Que sorte, Ciganos na nossa escola!** Lisboa, Secretariado Entreculturas, 2001, p. 53 -64

FONSECA, Isabel. **Enterrem-me em pé: os ciganos e a sua jornada.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús Fernández; DOMINGOS, Tânia Regina Eduardo. **Cadernos de Antropologia da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes:2005.

JONES, J.M. Racismo e preconceito. São Paulo: Edgard Blucher, 1973.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **O conceito de cultura.** Brasília: UNB, 1980.

_____. **Cultura: um conceito antropológico.** 14 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Nacional, 1970.

_____. **Antropologia Estrutural.** RS: Tempo Brasileiro, 1973.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T. E. **O Desafio da diferença na escola.** In: MEC- Boletim um salto para o futuro, n.21, novembro de 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo:

paulus, 1997.

MARTINS, Ivone de Oliveira. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico.** In: Coleção Os pensadores. São Paulo: 1978.

MÁRQUES, Gabriel G. **Cem anos de solidão.** Rio de Janeiro: Sabiás, s.d.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.

MEIRELES, Cecília. **Antologia poética.** Rio de Janeiro: Cia. José Aguillar, 1967.

MELO, Fábio Dantas de. **Os Ciganos Calon de Mambaí.** Brasília: Thesaurus, 2005.

MICCOLIS, Leila. Nas pegadas da cigana. In: **Lilá Romai Cartas Ciganas.** São Paulo: Leograf, 2007.

NUNES, Olímpio. **O povo cigano.** Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1981.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Povo Cigano.** Rio de Janeiro: Gráfica MEC, 1985.

_____. **Os ciganos ainda continuam na estrada.** Rio de Janeiro: Rocco, 1949 – 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Organizado por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1995.

ROCHA, Everardo P.G. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense: 1998.

ROSA, João Guimarães. "**Grande Sertão: Veredas**". In: Ficção Completa. Ed. Nova Aguilar, 1995.

_____. **Tutaméia – Terceiras estórias**. 8 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

RUDANA, Sibyla. **Segredo das Cartas Ciganas: (utilizando as Cartas Ciganas do Brasil)**. São Paulo: Cristális Editora e Livraria, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno - **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTANA, Maria de Lourdes B. **Os Ciganos - Aspectos da Organização social de um grupo cigano em Campinas**. São Paulo, USP.

SOUSA, Carlos Jorge dos Santos. Um olhar (de um Cigano) cúmplice. In: Centre de recherches tsiganes. (Org.). **Que sorte, Ciganos na nossa escola!** Lisboa, Secretariado Entreculturas, 2001, p. 33 – 51

TURA, Maria D.L.R. **Itinerário da pesquisa. Perspectiva qualitativa em sociologia da educação**. Nadir Zago (org.) Rio de Janeiro, DP & A: 2003.

TURNER, Victor. Floresta de símbolos: aspectos do ritual ndembu. Tradução de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. Niterói, RJ: EdUFF, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro, CARDOSO, Maria Helena Fernandes, **Escola Fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 1991 – (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VENTURA, Maria da Conceição. Da experiência da criança cigana no jardim de infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: J.M, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação - a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.