

Identidade cigana e escola: O caso dos Calon em um município da Paraíba

Jamilly Rodrigues da Cunha¹
Francisca Jeannié Gomes Carneiro²

Introdução

O nosso primeiro contato com o “universo cigano” foi em 2011, através de uma pesquisa realizada³ nos acervos do Jornal O Diário da Borborema de Campina Grande - PB, onde foi feito um levantamento da presença de ciganos em passagem pelo estado, ou ainda aqueles que por ventura viviam nos municípios e se reconheciam enquanto tal. O objetivo foi identificar como eram vistos, descritos e problematizados os ciganos que pelo estado da Paraíba passaram, de forma que pudesse explicar o porquê de tamanho preconceito, afinal, os ciganos eram apontados como detentores dos piores atributos sociais, sendo considerados ladrões, trapaceiros, sujos, violentos, perigosos, imorais, entre tantos outros estereótipos (Goffman, 1998).

Até o momento inicial da pesquisa não se tinha conhecimento da presença cigana em Campina Grande. Essa informação foi obtida através do jornal⁴ que noticiava uma sequência de mortes entre uma família de ciganos nos primeiros anos da década de 1980.

Assim, no intuito de sintetizar esse período em que pesquisamos no jornal Diário da Borborema, afirmamos que entre as décadas 60/70 os ciganos foram invisibilizados nas páginas desse jornal. Por outro lado, na década de 80 foram fortemente evidenciados como protagonistas de crimes praticados, segundo as matérias publicadas, pelos membros de uma mesma família cigana, por isso mesmo, ganharam o título de uma “tragédia (chacina) familiar”. Nominada como: “Guerra cigana”, “Saga cigana”, “Chacina cigana”, as notícias davam conta de uma sequência de mortes, onde o motivo inicialmente apresentando seria o de um conflito gerado pela disputa de uma herança material e, posteriormente, tratar-se-ia de uma questão de vingança de honra (sangue) [...] (Batista et al, 2012: 11,12).

Hoje percebemos que a forte violência utilizada pelo jornal na publicação das matérias acabou por traçar uma situação ainda mais delicada, se pensarmos, por exemplo, a fixação e circulação dos grupos ciganos durante esse período não apenas da cidade de Campina Grande, mas em toda Paraíba. Afinal os que, atualmente, vivem nas cidades de Patos (Camilo, 2011) e Sousa (Goldfarb, 2013), indicam justamente esta década como período de fixação no local o

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE.

³ A pesquisa foi realizada com a orientação da Prof. Mércia Batista e contou com mais três estudantes de graduação em Ciências Sociais. O levantamento foi feito entre os anos de 1957 e 2005.

⁴ Jornal O Diário da Borborema. Matéria “Uma história Sangrenta: Saga dos Ciganos completa dez anos de violência e total impunidade”. Data 18 de fevereiro de 1990.

que nos permite acionar processos imbricados de tensões e, conseqüentemente, de rejeição. O que chama atenção nas matérias publicadas nos jornais, bem como nas entrevistas posteriormente realizadas com parte da população das cidades de Campina Grande, Patos e Sousa, é que dificilmente os discursos se desdobravam numa valorização da cultura do grupo, ou ainda, que enaltecessem a presença dos mesmos nos contextos que se fixaram.

Estas características – depreciativas pelos não ciganos, aparecem como imutáveis e transmitidas através do sangue, por isso no senso comum o indivíduo, por ser cigano, estaria biologicamente destinado a apresentar determinados atributos e, conseqüentemente, desenvolver comportamentos desviantes⁵. Portanto, podemos apontar o sangue como operador de identidades sociais que demarca diferenças, propiciando um processo de diferenciação identitária, consistindo em um movimento que é interno e externo. Como afirma Albuquerque (2015), o sangue está profundamente ligado com uma série de valores, qualidades morais e enquanto elemento submerso numa lógica da hereditariedade sinaliza demarcações hierárquicas, entre aqueles de “sangue ruim” - no senso comum, os ciganos - e os que “não tem o sangue ruim”, evitam então o contágio.

Neste contexto, é importante ressaltar que esses estigmas não estão apenas no senso comum. Um exemplo são as definições encontradas em alguns dicionários, inclusive os mais renomados, que são utilizados no espaço escolar/acadêmico e estão nas bibliotecas que frequentamos, ajudando a formar nossas opiniões acerca destes grupos sociais. Vejamos o caso do dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbete utilizado para os ciganos traz características depreciativas, bem como enfatiza aspetos que não condiz com a realidade de muitas comunidades ciganas que vivem no Brasil, como é o caso do nomadismo.

1. Indivíduo de um povo nômade, provavelmente originário da Índia e emigrado em grande parte para a Europa Central, de onde se disseminou povo esse que tem um código ético próprio e se dedica à música, vive de artesanato, de ler a sorte barganhar cavalos, etc. 2. Fig. **Indivíduo boêmio, erradio, de vida incerta**. 3. Fig. **Indivíduo trapaceiro, trampolineiro, velhaco**. 4. Fig. **Vendedor ambulante**. 5. Fig. Designação de um dos carneiros de guia. Adj. 6. **Errante, nômade**. 7. **Ladino; astuto; trapaceiro**” (grifos nosso) (Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa).

Desde a primeira vez que apareceram num texto impresso – “*A História dos Reis da Terra*” (ano 950), do cronista persa Hamza al-Isfahani, os ciganos já foram chamados através de muitas categorias, quase todas depreciativas: tártaros, pagãos, sarracenos, gregos, turcos, judeus, jatsi, povo do faraó etc. (Fonseca, 1996: 105). A própria categoria “cigano” foi

⁵ “Desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele” (Becker, 2008: 27)

imposta àqueles andarilhos que viviam migrando e não se enquadravam a um modelo socialmente aceito, o que explica o fato de se apresentarem entre si através das etnias que fazem parte (rom, calon, sinti e etc.). Portanto, como em muitas outras regiões - pensados como avessos a processos de desenvolvimento e colocados como empecilhos mediante projetos de modernização⁶ - na Paraíba os ciganos carregam consigo a “marca da desordem” (Ferrari, 2011) e da violência, sendo quase sempre tratados como “outsiders” ou “forasteiros” (Elias, 2000) dos lugares que se fixam e, mais do que isso, por não partilharem dos valores e o modo de vida vigente, são classificados como impuros e, conseqüentemente, perigosos.

Não é difícil de ver como as crenças em poluição podem ser usadas num diálogo reivindicatório e contra reivindicatório de status. Mas ao examinarmos crenças de poluição descobrimos que os tipos de contatos tidos como perigosos também carregam consigo uma carga simbólica. Este é o nível mais interessante no qual as ideias de poluição se relacionam com a vida social. Acredito que algumas poluições são usadas como analogias para expressar uma visão geral da ordem social (Douglas, 2012:14).

Diante de uma identidade tão estigmatizada ao longo dos anos, através de uma história que traz narrativas cheias de estereótipos e preconceitos, as lideranças têm procurado desmistificar essa figura folclorizada, como veremos a seguir. Logo, objetivando compreender a relação entre ciganos e escola, iremos discutir, a partir das pesquisas feitas na cidade de Condado-PB,⁷ numa comunidade cigana que ali vive desde a década de 1990, como se dá a atuação das lideranças ciganas nos processos que envolvem a luta contra o preconceito. Ainda analisamos como está sendo discutida no ambiente escolar a presença dos ciganos. Afinal, há um processo de invisibilização dessa identidade naquele espaço? Como vem sendo discutida questões como preconceito, diversidade e inclusão? Esses são alguns pontos que abordamos neste artigo.

As lideranças ciganas e a luta pelo fim do preconceito

⁶ Borges (2007) aponta que diante sua investigação a respeito do lugar dos ciganos no processo de modernização no Brasil percebeu que estes não fizeram parte desse momento que o país passou, sendo inclusive, tratados como obstáculo à “implementação” do projeto capitalista, logo a teoria determinista que aponta os ciganos como impossíveis de lidar com a modernização, ou ainda como destaca Moonen (1994) analisando os ciganos de Sousa como “grupos que estão presos num passado que impossibilita a sobrevivência diante do desenvolvimento” devem ser superadas, pensando assim em grupos dinâmicos, que não estão presos um passado, mas que vivem em meio a processos.

⁷ Condado é município do sertão paraibano, localizado a aproximadamente 400 km da capital de João Pessoa e que integra a Região Metropolitana de Patos. De acordo com o IBGE, no ano de 2009 sua população estima-se em 6.925 e sua área territorial é de 280,923 km². Os grupos de ciganos que ali vivem estão desde a década de 1990 vivendo na cidade, entre os cinco barros que compõem o município.

A comunidade cigana de Condado, a partir da permanência num espaço urbano, vem ressignificando algumas de suas práticas, o que permite mudanças nas formas de organização espacial, social e política. Nesse contexto, os ciganos passam a reconhecer que a existência de ações sociais e políticas a serem acessadas dependeria da articulação e empenho da própria comunidade. Para eles, o movimento indígena e as comunidades negras seriam exemplos, que a partir de suas próprias mobilizações ganharam espaço, já existindo diversas políticas específicas a estes grupos, além de órgãos voltados para promoção e preservação de suas culturas (Fundação Nacional do Índio, Fundação Cultural Palmares).

Tal cenário acaba por provocar certo interesse por parte de alguns ciganos, especialmente os que são alfabetizados, que passam a buscar o acesso a este universo, como mesmo dizem “buscar os direitos” que historicamente lhes foram negados. Reconhecendo então as limitações dos seus chefes⁸ – a ausência de estudo se apresenta como a principal causa desta ausência, isto é a falta de uma liderança local que faça a mediação com as agências, dinâmicas e ações políticas externas ao grupo. Há um movimento que acaba por gerar novas posições e, conseqüentemente, mudanças na hierarquia social da comunidade. Nesse contexto, há a emergência de alguns jovens ciganos que passam a atuar de modo que seu grupo possa participar desse novo momento político pós-Constituição Federal (1988) e da proposta ali contida de redemocratização do país.

Nesse contexto, o “líder comunitário” – como se apresenta – emerge e passa a incentivar os ciganos com suas identidades particulares para a performance e, conseqüentemente, para a ação coletiva demarcando a identidade cigana – antes negligenciada – também em arenas políticas (Cunha, 2015:69). Se “constitui a partir da sua capacidade de mediar às relações com as agências e que são percebidas enquanto possuidoras de um poder que deve ser trazido e instalado no interior da comunidade” (Batista, 2005:32), produzindo novos modelos de ações e relações com a sociedade envolvente e com o próprio Estado.

Entre tantos desafios, ao assumir os desdobramentos do tempo da “parada”, atualmente procuram enfrentar a discriminação tão presente na relação “cigano *versus* não cigano”, como afirma a liderança cigana na cidade:

⁸ O chefe cigano, identificado tradicionalmente como a grande autoridade do grupo, após a fixação na cidade tem realizado outras funções que em muito difere daquelas desempenhadas na época do nomadismo, já que sem a necessidade de mediar pouso, ou de conduzir o grupo durante as grandes viagens, passam a fazer parte do projeto identitário desenvolvido pelas lideranças e atuam como parte (peça) de um movimento de legitimação da identidade cigana.

Minimizar todo esse preconceito e garantir o reconhecimento de que assim como os indígenas e os negros, os povos ciganos também fazem parte e contribuíram para a formação de nossa identidade nacional (Cigana A⁹, junho de 2015).

As palavras da cigana que se auto intitula líder de seu grupo instiga a compreender quais os mecanismos utilizados por ela, para que a dicotomia ciganos *versus* cidadão seja quebrada e a discriminação passe a não mais existir, afinal, querem ser aceitos como moradores e, por isso, cidadãos dos lugares que vivem, no caso desta pesquisa, como “ciganos de Condado”. Nota-se a nítida referência a um “lugar”, nesse caso a partir da permanência nas cidades que atualmente moram. Esses espaços tornaram-se parte de sua cultura, ganharam um valor simbólico e o nomadismo, como outrora praticado, adquire uma outra lógica do grupo, ele passa a ser cíclico, implicando na ida e volta para um/seu lugar. Por isso, sentem a necessidade de serem integrados nas sociedades que em muitos casos não desejam sua presença.

Dentro desse contexto, a escola se apresenta, além de um espaço de oportunidade, um meio de enfrentamento ao preconceito. A líder cigana de Condado, afirma que a inserção na escola de uma “temática cigana”, assim como aconteceu com os indígenas e afrodescendentes com as respectivas leis 10.639/03 e 11.645/08 é de fundamental importância para o reconhecimento e valorização de sua cultura. Essa, então, passou a ser uma das demandas do grupo, que toma como exemplo, o movimento desencadeado por outros povos tradicionais, indicando a relevância de atenuar o exotismo que envolve suas práticas culturais e sua presença, por isso o direito de serem considerados brasileiros ou, mais precisamente, “ciganos brasileiros”. Além disso, acreditam que a escolarização é um passo importante para autonomia de seu grupo, pois através da “educação formal” poderão ter mais oportunidades e, por conseguinte, melhorias na sua qualidade de vida.

Talvez seja interessante citar um ou dois exemplos concretos para mostrar sua necessidade de instrução. Em muitos países, um grande número de ciganos já leva uma vida sedentária. Em alguns deles, a sedentarização é consequência de medidas coercitivas, que nem sempre deram resultados. O abandono da vida nômade os envolve forçosamente na vida de uma sociedade sedentária e os relaciona com ela. Por razões de emprego, segurança e informação, é indispensável saber ler e escrever para não ser incapacitado para os múltiplos detalhes da vida cotidiana (Ivatts, 1975:05-06).

Por outro lado, é importante considerar que esse desejo não é geral e precisa ainda ser discutido dentro da própria comunidade. No discurso da liderança foi apontado que a escola é

⁹ Por uma questão de proteção aos meus informantes, não irei divulgar nomes.

um espaço importante na reprodução social do grupo, no entanto, também percebemos que as crianças e jovens ciganas não reconhecem o ambiente escolar como um lugar que lhes pertencem. Afinal, nas escolas, conforme se sabe, a cultura cigana não é discutida e colocada como algo que precisa ser valorizada e apreendida, além de não ser pensada como contribuinte de uma identidade cultural nacional. Como consequência, as experiências de pesquisas não apenas em Condado, como também na comunidade cigana de Sousa¹⁰, faz perceber que existe um silenciamento quanto a sua identidade por parte dos próprios indivíduos. São ciganos, mas dependendo do contexto não se apresentam como tal. É o que indica a aluna A.S. do 8º ano, que na semana em que se comemora o dia nacional dos ciganos foi instigada pela liderança do grupo a se apresentar na escola e mostrar alguns de seus elementos culturais: *“Agora no dia 22 de maio dancei aqui na escola. Vim enfeitada como cigana, todo mundo ficou me olhando. Eu não tinha tocado no assunto, preferia ficar na minha”* (Julho de 2015).

Ou ainda, existem aqueles ciganos, os mais idosos, em sua maioria analfabetos, que pensam a escola ser *“pura perda de tempo”*, como mostra o relato abaixo, no qual uma cigana que está cursando ensino superior, mostra sua experiência diante da comunidade que faz parte.

Já ouvi muitos dos mais velhos perguntando, o que você conseguiu com seu estudo? O cigano acha que pelo pouco de entendimento que tenho, já era pra ter um trabalho fixo. E dizem que não consegui nada com minha inteligência. A escola é *bom* para crianças sim, mas acho o que falta nossas crianças saber é a real importância da escola. O que é escola? Para que serve? Até onde pode nos levar? O que pode nos oferecer? (C.C, julho de 2015).

Uma outra questão é a associação entre escola e trabalho. Os dados etnográficos têm mostrado que ao se discutir sobre tais temas no interior da comunidade, os ciganos acabam por circunscrever um cenário que, para além do preconceito e, conseqüentemente, da rejeição de outros alunos pelo fato de pertencerem à identidade cigana, concluir o ensino médio ou ingressar no ensino superior não é pensado como uma garantia de acesso, já que a discriminação acaba por tornar a situação ainda mais delicada quando estes decidem adentrar no mercado de trabalho.

Durante a inserção na comunidade de Condado, alguns abusos do tipo demissões repentinas, por exemplo, foram revelados, o que denota a necessidade de criação de políticas de cunho não apenas afirmativas, mas também de ações que atinjam a estrutura que engendra

¹⁰ Sousa é uma cidade localizada no sertão da Paraíba, há aproximadamente 430 quilômetros da Paraíba. No local vive a maior comunidade cigana sedentarizada da Paraíba e, recentemente, foi construído

as desigualdades sociais e étnicas e que possam minimizar esse cenário de preconceito. Nancy Frazer (2006:06), ajuda a problematizar essa questão, uma vez que diante de injustiças de ordem cultural e político-econômica (coletividades ambivalentes), como no caso dos ciganos, a autora aponta a possibilidade e sua preferência por “remédios transformativos”, ou mais precisamente, aqueles voltados para “corrigir efeitos desiguais por meio da mudança da estrutura gerativa”, já que os de ordem afirmativa são pensados para “corrigir efeitos (terminais) desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura que os produz”.

Olha, você sabe que eu *tava* trabalhando em Patos? Minha mãe passou no meu trabalho para me dar um dinheiro e aconteceu que uma pessoa de lá reconheceu minha mãe, já que ela vem jogar carta aqui. Ai eu fiquei logo triste. Dito e feito, me botaram pra fora e nenhuma explicação me foi dada. Não adiante não, é muito preconceito, pensam que somos preguiçosos, sujos, até ladrões (Cigana B. maio de 2014).

No caso acima relatado, podemos dizer que a vítima foi agredida duplamente, pois além de ter sua identidade desvalorizada por ser filha de uma cigana, cuja prática de jogar cartas representa um estigma, foi também demitida. Isso leva a refletir que a sociedade envolvente está sempre atribuindo elementos estão marginalizam os grupos minoritários.

Pelo contexto encontrado dentro da comunidade e tendo a escola como elemento importante no enfrentamento do preconceito para os ciganos, buscou-se ouvir um pouco o que os professores da referida escola tinham a dizer, uma vez que são responsáveis pelo desafio de acolher e trabalhar com a diversidade. Em Condado os 6.000 habitantes passam, cada vez mais, a se relacionar com o grupo cigano (formado por cerca de 130 pessoas) que vem ganhando espaço e visibilidade, através da articulação das lideranças ciganas que tem buscado a saída do anonimato e o amplo reconhecimento a partir de um sistema cultural próprio e distinto, desse modo, se faz necessário problematizar como eles são percebidos nos espaços públicos, em especial na escola, onde surge outros questionamentos: estariam os professores capacitados para essa reflexão? Como a formação de professores tem trabalhado a diversidade com esses docentes? Os professores reconhecem à diversidade no seu espaço escolar?

Diante dessas problematizações e entendendo o professor como um elemento essencial no processo de consolidação das políticas de reconhecimento da diversidade no ambiente escolar, refletimos sobre as experiências pedagógicas dos professores de uma escola municipal da cidade de Condado¹¹.

¹¹ Não divulgamos o nome da escola, para fins de ética na pesquisa.

Experiência na escola: diversidade, inclusão e “ser cigano”.

Na tentativa de apreender a dinâmica do local, bem como a relação escola/ciganos, fizemos incursões e observações *in loco*. Ao chegar à escola municipal (de ensino infantil ao médio) de Condado, procuramos entender aquele espaço, a disposição do lugar, a composição hierárquica, a faixa etária dos alunos e dos professores, bem como os aspectos físicos que o compõe. Afinal, será que foi adotada uma perspectiva que problematize as relações entre os diferentes grupos e minorias que compõem o corpo de alunos? Estávamos diante de uma visão homogeneizadora que colocou a diversidade cultural como um problema ao longo dos anos. Lembrando que a escola tem fundamental importância nas relações sociais e é fruto de um processo de formação sociocultural, marcado pelas disputas entre as diversas e distintas concepções das sociedades (Amurab, 2013; Petitat, 1994).

Após a devida autorização para a realização da pesquisa, ficamos cerca de duas horas na sala dos professores onde procuramos instaurar algumas conversas. Inicialmente, foi feito perguntas mais gerais, relacionadas ao tempo de trabalho no local, a formação escolar, dinâmicas de sala de aula. Posteriormente, questões mais específicas ao interesse da pesquisa foram levantadas como: a presença de ciganos e outras minorias, as ideias de diversidade cultural e sobre inclusão social. O que chamou atenção foi a não disposição para entrevistas mais formais. Todos, com exceção de uma professora, não autorizaram o uso do gravador e não responderam o questionário elaborado. Talvez seja possível com outras idas ao local e uma maior aproximação e interação para compreender essa tensão e consequentemente desfazê-la.

Quando reportamos a história/presença dos ciganos na Paraíba, é preciso destacar que temos no estado uma intensificação dos estigmas advindos, reforçados pela forma como os ciganos foram tratados na década de 1980 pela mídia local, que associou a sequência de crimes que ocorreu na cidade de Campina Grande a um comportamento naturalmente desviante e perigoso, considerado próprio da identidade cigana. Por isso, assim como Amurabi (et al., 2013), ao analisar o processo de invisibilização da identidade afro-religiosa nas escolas de Alagoas, levando em conta o contexto histórico do candomblé ou Xangô, no universo desta pesquisa é necessário relacionar os fatos acima citados ao processo de invisibilização da identidade cigana no espaço escolar, bem como o preconceito existente e que norteiam as relações sociais dos ciganos, seja entre ciganos e moradores das cidades que vivem, seja entre ciganos e demais alunos, ou ciganos e professores.

Ademais, a nossa sociedade e a escola que lhe é própria não desenvolviam mecanismos democráticos, perante as diversidades social e cultural (Gusmão, 1997:27). Para Candau (2009:4), “as relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais não são colocadas em questão, ou seja, o interculturalismo, nesse caso, visa amenizar os conflitos e tensões sem que isso afete as relações de poder”. Isso significa que as relações de poder ainda continuam norteando a maneira como as diferenças são vistas. Logo, lidar com essa diversidade e, conseqüentemente, com a inclusão, tem sido um forte desafio para esses profissionais, antes de tudo porque são também fruto de uma sociedade centrada num modelo de cultura única - processo que é por si arbitrário, posto que reproduz muitos interesses políticos, sendo essencialmente uma relação de poder – e, por isso, também com prática pedagógica singular e que só muito recentemente “celebra” a diversidade cultural e social.

A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas. A educação, nessa forma primeira, é uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo (Gusmão, 2008:135).

Vale destacar que apesar da diversidade cultural ser estudada por muitos campos disciplinares, atualmente a abordagem homogeneizadora ainda é predominante, de modo que as diferenças continuem a ser encaradas como um problema. O próprio reconhecimento de que vivemos numa sociedade multicultural não mudou essa realidade. Para Quadros e Nascimento (2015), os discursos e práticas continuam os mesmos, e o que parecia ser uma saída para a discriminação se desdobra numa reprodução de estigmas ligados às diferenças étnicas, raciais, religiosas, de gênero e orientação sexual.

Todo esse contexto parece seguir novos rumos a partir da inclusão da diversidade como tema transversal na educação básica, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997. Contudo, Quadros & Nascimento (2015:260), destacam a forma ambígua da diversidade cultural presente nos PCN's: “na maioria das vezes refere-se à diversidade como algo estático, outras vezes como se fosse um “objeto de museu” para ser resgatado e preservado”.

Segundo Silva (2003), apesar da oficialização desse debate no âmbito educacional, essas questões ainda são tratadas apenas como um tema transversal, geralmente em datas específicas do calendário. Dessa forma, a escola, cujo papel deveria ser o de mediar os

conflitos a fim de minimizá-los, acaba muitas vezes reproduzindo discursos contaminados por essas mesmas relações de poder que marginalizam ou invisibilizam as minorias sociais.

Não muito diferente do que acontece em outros espaços escolares, na escola municipal pesquisada percebe-se que não há qualquer menção a minorias sociais e étnicas, ou mais precisamente aos ciganos que lá estudam. Para não cometer injustiça, é preciso dizer que nas salas de ensino infantil, foram vistas em algumas paredes, imagens que remetem aos índios, no entanto, bastante estereotipadas e que não se relacionam as etnias que vivem na Paraíba. Nas imagens, era possível visualizar figuras de índios do nosso imaginário: corpos nus, com o tradicional cocar e desenhos de tintas espalhado pelo corpo. Essa caricatura deslegitima os índios que hoje ainda vivem no Estado e acaba engessando uma imagem que atualmente é refutada por muitos daqueles que pertencem a esta etnia.

Vale ressaltar que alguns dos professores que atuam no local não moram na cidade, mas em outros municípios próximos (a cidade de Patos, por exemplo). Tal fato parece impossibilitar que haja um maior conhecimento sobre a cidade de Condado, seus moradores, a organização espacial, social e étnica, além dos problemas enfrentados pela comunidade cigana e que deveriam ser amplamente discutidos em sala de aula. Isso é bastante significativo, pois é necessário que o docente compreenda que a escola se relaciona com o mundo que existe além de seus muros e estes são permeados de relações e significados que afetam diretamente as relações, bem como o desempenho do aluno dentro do ambiente escolar. É importante mencionar que a cidade de Patos foi palco de uma das mortes entre ciganos que aconteceu na década de 1980, um crime que teve bastante repercussão por ter acontecido na feira municipal num dia de bastante movimento, levando o delegado da cidade a realizar inúmeras tentativas de expulsão do grupo que se fixara no local (Batista et al, 2013).

Um aspecto importante, é que apesar da grande maioria dos professores serem licenciados, há certo desconhecimento com relação ao que seria a Antropologia, sendo associada, em sua maioria, às disciplinas de História ou Psicologia. Apenas uma docente demonstrou bastante interesse pela área, indicando a possibilidade de fazer uma pós-graduação no campo da Antropologia. Aqui, como não autorizado sua identificação, ela será nomeada Maria. Trata-se de uma professora muito envolvida e interessada, que busca ir além da transmissão de conhecimento e entende que a função da escola e dos professores envolve também a discussão acerca das relações de poder constitutivas de nossa sociedade e que,

como ela afirmou, apesar de serem temas muitas vezes delicados, é fundamental para a transformação das relações sociais, raciais e étnicas.

A professora Maria mostrou-se atípica que se diferencia da média, cuja opinião não condiz com a grande maioria do que foi revelado por seus colegas de trabalho. É o que se observa, por exemplo, quando indagados acerca do “que é ser cigano”. Neste caso há uma associação com o nomadismo e a quiromancia, apesar das duas práticas não serem mais vivenciadas pelo grupo, ao menos como não como fora no passado” (Goldfarb, 2004). É bem verdade que as ideias de “sistema cultural” e “cultura diferenciada” foram também elencadas, porém, com um discurso bastante generalizante e carregado de estigmas já conhecidos:

“Uma cultura diferente, por exemplo, no trabalho. Eles não trabalham como a gente trabalha”;

“Tem um problema com escola e é uma luta mantê-los na escola, agora mesmo um pediu a transferência. De fato, tem uma cultura diferente”;

“Os pais viajam e os filhos não vêm mais pra escola e nem se interessam mais. Acho que podem viajar, mas por que não deixam os filhos com a avó?”;

”Sim, uma cultura que é diferente da nossa. Tem hábitos e costumes diferentes que os impedem de até viver normalmente em nossa sociedade”.

Diferente dos discursos acima, a professora Maria informou que, para ela, “*os ciganos são grupos que possuem uma cultura distinta, não necessariamente nômades, que possuem uma língua própria e com padrões diferentes do nosso*”. Indicou também que se trata de uma cultura bastante rica e que precisa ser mais valorizada, inclusive dentro do espaço escolar. Percebeu-se que Maria foi a única entre as professoras entrevistadas que consegue reconhecer a diversidade presente, não somente dentro do contexto escola, mas fora dele, evidenciando as atuais formas de organização social do grupo, através de uma visão não cristalizada num tempo remoto, mas que corresponde ao presente, onde os grupos vêm cotidianamente ressignificando e incorporando novas práticas sociais.

Outro ponto que chamou atenção foi a discussão sobre diversidade e inclusão. Ficou evidente uma certa confusão com relação aos termos, sendo estes associados à presença de alunos com deficiência, aceitos como alunos regulares, essa seriam então “uma forma eficaz de inclusão”, segundo os professores. Observamos que os ciganos, por sua vez, praticamente não foram mencionados, o que denota falta de compreensão do que seja “incluir”. A

Professora Maria, ao decorrer sobre tais temas, fugiu do que parece ser a opinião geral, e informou que há uma carência de discussões sobre tais temas nas salas de aulas, indicando que os conflitos (sociais, étnicos, religiosos, entre outros) não estão sendo trabalhados no espaço escolar.

Incluir é muito mais do que abrir vaga, é fornecer possibilidade de convivência na sala de aula, é trabalhar a diversidade que como se observa está presente no corpo de alunos. Devemos ajudar para que esses alunos possam e trabalhem a diferença (Professora Maria, julho de 2015).

Nesse sentido, promover a inter-relação entre os diferentes grupos e/ou minorias culturais que compõem o corpo discente em sala de aula, é uma medida que reflete o pensamento daquela que, infelizmente, é a exceção na escola municipal pesquisada. O pensamento da Profa. Maria ao evidenciar as diferenças – não apenas reconhecê-las - trabalhando e mediando as relações sociais e de poder, está em consonância com a perspectiva intercultural¹² e que aqui apontamos como uma saída eficaz para minimizar os processos discriminatórios e de invisibilidade e, em longo prazo, possibilitar a posituação dessas identidades. Desejo, que não é apenas dos representantes ciganos, mas de toda a comunidade que prefere omitir sua identidade, a demarcá-la, e sofrer os preconceitos recorrentes quando se aciona uma identidade tão estigmatizada.

Certa vez, fomos a Cajazeiras. Era um passeio da escola. De repente eu ouvi uma menina da minha turma dizer que sua colega *fedida* mais que cigano. Pensei em mandar ela me cheirar, pois não sou *fedorenta*. São essas coisas que me deixam chateadas (Cigana C., maio de 2015).

Conforme Quadros & Nascimento (2015:256), “as desigualdades parecem se retroalimentar em diversos espaços do ambiente educacional, formando uma corrente mais poderosa e difícil de transpor”. Essa questão é bastante pertinente quando se pensa nas várias lacunas presentes nas políticas afirmativas e na sua dificuldade de efetivação em todos os espaços, mas de modos especial na escola, cujo lugar deveria possibilitar a formação para o respeito à diversidade, minimizando o preconceito.

Nesse sentido, diversos projetos no âmbito da educação foram criados para contemplar os grupos que estavam à margem do sistema educacional (Quadros & Nascimento, 2015), ou

¹² Devemos dizer que há certa divergência com relação aos significados dos termos multiculturalismo e interculturalismo. Vera Candau (2012:08) nos afirma que há aqueles que os colocam como sinônimos, “o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês”. ou ainda, os que pensam serem termos que se opõem, nesse caso, o “multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais”.

seja, as políticas públicas compensatórias e ações afirmativas busca compensar os anos de invisibilidade, no entanto, é necessário refletir quais os impactos dessas ações, uma vez que elas são insuficientes e não respondem aos reais desafios que são vivenciados tanto no cotidiano escolar, bem como nos mais diferentes espaços públicos.

Para Candau (2009), a chamada “educação intercultural”, a partir dos anos de 1990 assumiu certa relevância nos debates sobre educação na América Latina. Criada na década de 1970 direcionava principalmente a questões relativas à educação indígena, posteriormente pôde ser ampliada também para a luta dos movimentos negros latino-americanos, bem como a experiências da educação popular dos anos 1960. Candau fez um importante levantamento acerca desses estudos, admitindo “distintas buscas e preocupações, tanto do ponto de vista da reflexão teórica quanto de iniciativas concretas” (ibid., p.04). No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 também foram importantes na implantação ou discussão da perspectiva de educação intercultural, já que muitos países latino-americanos reconheceram em suas Constituições, o caráter “multiétnico, pluricultural e multilíngue” de suas sociedades.

Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais. Neste sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporaram a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais (ibid. p.03).

Para a autora, a educação intercultural deve ser pensada como um elemento essencial na construção de sistemas educativos nas sociedades que se comprometem com uma construção democrática, bem como com a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos e minorias socioculturais que os integram (Candau, 2012:08).

[...] Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (Candau, 2008:52).

O pensamento da autora é bastante pertinente ao apontar que tanto a cultura quanto a identidade não é algo estático, mas ao contrário, é um sistema dinâmico e que está em constante processo de resignificação. Logo, a escola enquanto espaço de formação precisa entender essa dinamicidade e, portanto, a necessidade de repensar a escola como um todo

(gestão, currículo, formação de professores e prática pedagógica). Acreditamos ser essa a possibilidade de valorização e respeito à diferença no ambiente escolar, afinal, não adianta trabalhar essas questões em datas específicas, essas ações precisam estar de maneira efetiva nos currículos escolares.

Além disso, consideramos, assim como Quadros & Nascimento (2015), que o diálogo entre a Antropologia e Educação é um ponto fundamental para trabalhar essas questões, principalmente nos cursos de licenciaturas, onde o foco é formar professores que atuarão também no ensino básico e que muito poderão contribuir para uma postura de alteridade que entenda essa diversidade e consiga se colocar nesse processo de ver ao outro. Tendo em vista o cenário diverso que se apresenta na sala de aula, o professor não pode continuar sua prática pedagógica em um único padrão, mas de maneira que essa consiga alcançar a todos.

Assim, destacamos não somente a necessidade de ações afirmativas, mas iniciativas que possibilitem um diálogo e o reconhecimento da diversidade, bem como das relações de poder que estão nos meandros desse discurso. Necessário é também a construção de uma perspectiva intercultural, que se edifica de baixo para cima capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica, onde há possibilidade da reinvenção da escola.

Considerações Finais

Assim como Quadros e Nascimento (2015:69) indicaram, é de se espantar que em muitos espaços, inclusive, educativos, a diversidade cultural e étnica ainda seja negada, invisibilizada e rechaçada. Num momento político em que, após uma trajetória de perseguições, tende-se a celebrar o diferente e reparar um histórico de discriminação é necessário não apenas afirmar a diversidade, mas, sobretudo, discuti-la. Para nós, isso surge como um passo importante no processo de redemocratização do país, a fim de reconhecer a contribuição desses povos na formação da identidade nacional, permitindo uma integração (não assimilação) dos diferentes grupos sociais e/ou culturais que compõem o país.

Dito isto e tratando mais especificamente das questões que se referem à identidade cigana, escola e educação, a nossa inserção na comunidade em Condado, bem como o diálogo que foi estabelecido com os professores da escola municipal escolhida para a pesquisa, permite dizer que essa relação, naquele contexto, é perpassada por tensões. Inicialmente, foi

indicado através do discurso da liderança cigana que o espaço escolar é um meio importante de enfrentamento ao preconceito, além de um lugar de oportunidades, no entanto, na comunidade ainda persiste certo descontentamento diante de uma realidade que lhes obrigam a dizer que a escola, diferente da função que lhe é atribuída, é um lugar onde há a reprodução de preconceitos e, conseqüentemente, discriminação.

No espaço escolar a pesquisa foi iniciada pelo corpo docente, pensando esses agentes como importantes no processo de formação das crianças e jovens ciganas e não ciganas. Afinal, refletimos como Durkheim (*apud* Mauss, 2010:238), que a “educação é o processo de adestramento da criança pelo adulto, através dos esforços feitos de maneira consciente pelas gerações, objetivando transmitir as suas tradições”. Desse modo, compreender como os professores percebem e trabalham a presença dos distintos grupos e/ ou minorias que ali convivem, foi uma etapa fundamental e que nos faz afirmar a existência de um processo de invisibilidade da cultura cigana naquele espaço. Talvez, para um maior aprofundamento dessas relações, se faz necessário o adensamento dessa pesquisa, a fim de realizar outras inserções na escola, buscando observar como na prática ocorrem os processos interacionais entre alunos ciganos e não ciganos.

No entanto, por hora, tem sido interessante notar que os próprios ciganos já vêm iniciando o processo de positivação de sua identidade através da ação de suas lideranças. A iniciativa ficou registrada no “Dia do Cigano na Escola” que foi realizada em 22 de maio de 2015. O evento é um desdobramento da Lei Nº 012/2014 que foi instituída na cidade, popularmente conhecida como “Lei Maria Jane” (líder do grupo) que decreta o Dia Municipal da Comunidade Cigana a ser comemorado no dia 22 de maio¹³. Na ocasião, conforme a Lei, devem ser desenvolvidas “atividades e campanhas de conscientização, sensibilização e informação sobre a cultura cigana, podendo haver debates, palestras e seminários no espaço escolar”. Ao narrar à experiência vivenciada no evento, a cigana A. contou que o momento foi muito importante e teve como tema principal objetivo trabalhar as ideias de diversidade cultural, igualdade e identidade cigana.

Mostramos que somos um povo tradicional como os índios e antes mesmo dos negros, nós já estávamos aqui. O ano foi 1574. Minha intenção foi dizer que temos os mesmos direitos e deveres, que somos parte dessa nação e também contribuimos com a cultura brasileira através de nossos costumes e práticas (Cigana A, julho de 2015).

¹³ No dia 24 de maio é comemorado o Dia Nacional dos Ciganos instituído em 25 de maio de 2007.

Acreditamos que esse diálogo com a comunidade é de fundamental relevância para que os docentes tomem nota da realidade na qual esses grupos vivem, bem como possam compreender seu sistema cultural. Aliás, a etnografia deve ser pensada como uma importante ferramenta de aproximação desses universos e, por isso, vem sendo frequentemente utilizada por outros campos disciplinares que a percebem como:

[...] uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (Magnani, 2009:135).

Portanto, pensamos ser a etnografia um método transformador e que pode ser utilizado pelos professores como prática pedagógica, bem como para a sua própria ‘capacitação’ ao passo que isso possibilitará uma aproximação de realidades que por vezes, durante a pesquisa, apareceram como remotas. Sem dúvida, é um desafio, mas que se apresenta como essencial.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Carolina B. Entre "índio", "caboclo-brabo" e "doido": pensando identidade e estigma no cotidiano de um município. Artigo apresentando na REA/ABANNE, 2015.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. CUNHA, Jamilly Rodrigues da. DONATO, Izabelle Brás. DANTAS, Caroline Leal. MEDEIROS, Jéssica Cunha de. O papel de um jornal paraibano na construção da imagem dos ciganos. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Brasileira de Antropologia. 2012.

BECKER, Howard S. Outsiders. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar. 2008 [1963].

BORGES, Isabel Cristina M. M. Cidades de Portas Fechadas: A intolerância contra os ciganos na organização Urbana na primeira república. Mestrado em História, UFJF, Juiz de Fora, MG, 2007.

CAMILO, Anaíra Souto. “Andarilhos no meio do mundo”: Os diferentes caminhos trilhados pelos ciganos e o desafio de estar em Patos. Monografia de Bacharelado em Antropologia. Unidade acadêmica de Sociologia e Antropologia. UFCG, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Educação intercultural na América latina: tensões atuais. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIEHLA), realizado na UERJ, em 2009.

_____. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CUNHA, Jamilly R. Sendo cigano e estando em Sousa: discutindo os modos de ser após 30 anos de “parada”. Monografia de Bacharelado em Antropologia. Unidade acadêmica de Sociologia e Antropologia. UFCG, 2013.

_____. “Olhe nosso Centro! Aqui somos todos ciganos”: construções identitárias e dinâmicas políticas entre os ciganos de Sousa-PB/Jamilly Rodrigues da Cunha. Recife: O autor, 2015.

DOUGLAS, Mary. Pureza e perigo. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Coleção debates).

FERRARI, Florência. Um olhar oblíquo. Contribuições para o imaginário ocidental sobre o cigano. Dissertação de Mestrado, PPGAS, USP, 2002.

_____. O mundo Passa: Uma etnografia dos Calons e suas relações com os brasileiros. Tese (Doutoramento em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FONSECA, Isabel. Enterrem-me em pé: os ciganos e a sua jornada. Companhia das Letras, 1996.

FRAZER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”, **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, 2006.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. Memória e etnicidade entre os ciganos Calons em Sousa-PB. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

_____. O “tempo de atrás”: um estudo da identidade cigana em Sousa: PB. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - UFPB CCHLA PPGS.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Caderno CEDES**. v.18, n.43, Campinas, dez. 1997.

_____. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade**. *Pro-Posições*, Dez 2008, vol.19, no.3, p.47-82.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, v.15, n.32, p.129-156, 2009.

MAUSS, Marcel. **Três observações sobre a sociologia da infância.** *Pro-Posições* [online]. 2010, vol.21, n.3, pp. 237-244.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira.; ALMIRANTE, Kleverton Arthur.; SANTOS, Fernanda Nascimento. **O xangô na sala de aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas.** Revista **INTERAÇÕES – CULTURA E COMUNIDADE**, BELO HORIZONTE, BRASIL, V.8 N.14, P. 261-279, JUL./DEZ.2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. Revista de Antropologia (USP), vol. 39, nº 1, São Paulo, 1996.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

QUADROS, M. T., NASCIMENTO, R. N. F. O diálogo entre Antropologia e Educação: experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica. Amazônica: Revista de Antropologia (Impresso)., v.7, p.244 - 263, 2015.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. (Org.) Tomaz Tadeu da Silva, Petrópolis: Vozes, 2003, pp. 73-101.