



Universidade Católica do Salvador
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania

LUANDA ALMEIDA REIS DA SILVA

Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os
ciganos

Salvador
2017

LUANDA ALMEIDA REIS DA SILVA

Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os
ciganos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Área de concentração: Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Prof.^aDr.^a Kátia Siqueira de Freitas.

Salvador
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S586 Silva, Luanda Almeida Reis da
Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra,
os ciganos/ Luanda Almeida Reis da Silva. – Salvador, 2017.
106 f.

Orientadora: Profª Drª Kátia Siqueira de Freitas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em
Políticas Sociais e Cidadania.

1. Ciganos 2. Cidadania 3. Mulheres 4. Direito à Educação
5. Direitos Humanos. I. Freitas, Kátia Siqueira de - Orientadora
II. Universidade Católica de Salvador. III. Título.

CDU 376.66

De
/

TERMO DE APROVAÇÃO

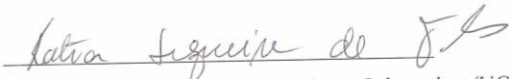
LUANDA ALMEIDA REIS DA SILVA

**“DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: COM A
PALAVRA OS CIGANOS”.**

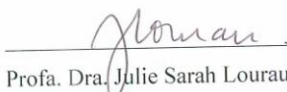
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 17 de abril de 2017.

Banca Examinadora:



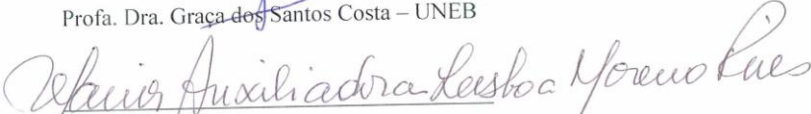
Profª. Dra. Kátia Siqueira de Freitas – Orientadora/UCSal



Profª. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva – UCSal



Profª. Dra. Graça dos Santos Costa – UNEB



Profª. Dra. Maria Auxiliadora Lisboa Moreno Pires - UEFS

Bandeira Cigana



A Bandeira Cigana surgiu na Europa, após o Primeiro Congresso Mundial Cigano, realizado em Londres, no dia 8 de abril de 1971, reunindo líderes ciganos do mundo inteiro. A metade de cima em azul-celeste representa o céu, o verdadeiro teto dos ciganos. A metade verde simboliza a própria terra, a verdadeira pátria deste povo e, no meio geométrico, uma roda de carroça em vermelho simboliza a caminhada deste povo. (AMSK, 2015)

AGRADECIMENTOS

Durante esta trajetória muitos desafios surgiram e para superá-los foi imprescindível o apoio e ajuda de pessoas especiais. Por isso agradeço a todos o acolhimento, as palavras de apoio, os diálogos teóricos e metodológicos, as ligações aos finais de semanas e feriados, os e-mails na madrugada e todo o incentivo.

À minha família, agradeço imensamente por todo o apoio, por serem meus ouvintes mais fiéis, pelas vibrações positivas durante essa caminhada e por compreenderem as minhas ausências. Aos meus pais, Paulina e Roque, agradeço pelas palavras de incentivo e carinho durante a vida. À minha avó, Nitinha, os meus irmãos, Dandara e Yuri, e aos meus tios, César, Robério e Romilda, agradeço todo o amor e pelas palavras sábias nos momentos de dificuldade.

Agradeço a todos os (as) ciganos(as) que abriram as portas das suas casas e reviveram momentos das suas vidas para nos mostrar seus caminhos de lutas diárias e a força incrível para vencer todos os desafios até aqui. Agradeço pelo carinho e acolhimento, pois essa pesquisa não faria sentido sem a participação de vocês. Agradeço a família que conquistei e, especialmente, à minha amiga Sorriso e Dona Antônia, mulheres incríveis que fazem parte da minha história.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Kátia Siqueira de Freitas, que me acompanhou o início da minha trajetória acadêmica, dividiu suas experiências e que aceitou me acompanhar durante mais este caminho. Obrigada pelo carinho, pela acolhida e palavras de incentivo e apoio.

Agradeço às Dr^ª Graça Costa e Dr^ª Julie Lourou pela disponibilidade, dedicação e pelos comentários desde a qualificação. Agradeço também as palavras de apoio, incentivo e empolgação para dar continuidade ao trabalho.

Agradeço à prof^ª Auxiliadora, carinhosamente, Prof^ª Dora, por saber a medida exata das palavras e estar disponível num momento tão importante para mim.

Aos professores do PPG de Políticas Sociais e Cidadania que foram tão delicados, inspiradores e fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos que a vida acadêmica me presenteou, ao grupo GAPPS, que durante esses anos me acolheu com muito carinho, sigo salientando a importância da inserção no grupo e importância dos nossos encontros, leituras e diálogos, tão fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas amigas, que levo para vida, Andaraí, Adna, Lucinara, Adilmae Thaline que foram em diversos momentos porto seguro nesta caminhada, incentivando, corrigindo e questionando. Não tenho palavras para agradecer todo o carinho que vocês me dedicaram.

À minha amiga irmã Ailana, agradeço imensamente por todo o apoio, pelos telefonemas que pareciam não ter fim, aos e-mails com indicações de textos, pelas leituras críticas e sugestões. Obrigada pela parceria.

Aos meus colegas de turma, que durante esse período formaram um grupo de muito carinho e cuidado, especialmente aos meus amigos de orientação Ídila, Lucas e Paty.

Meus amigos da vida inteira, Carol, Agenor, Karen, Camilinha, Ju, Anne, Paula e Jorge, que me apoiaram em todos os momentos.

Aos meus anjos protetores, Luciana, Jamile, Aína, Carlinha, Cris e Mário, agradeço imensamente por tornar minha vida sempre descomplicada.

Agradeço à Fundação de Amparo Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa durante este período.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar os desafios de ciganos calóns nordestinos para a efetivação do direito à educação, tendo como pressuposto o fortalecimento da cidadania. O referencial teórico foi embasado em autores nacionais e internacionais, tais como Fraser(2007, 2010), Scholz (2014), Benevides (1996), Candau (2007, 2008, 2010), Moonen (2013), Texeira (2007), Silva (2000, 2010) e Enguita (1993,1996) e em marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, Plano Nacional de Educação/2014, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2006 e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos/2012 e Resolução nº 3/2012, que estabelece diretrizes e princípios para o atendimento escolar de crianças e jovens em situação itinerante. Assim, foi possível verificar como ocorreu o percurso educacional dos ciganos calóns graduandos, graduados e pós-graduados e os aspectos que o caracterizam. Foi utilizada a abordagem qualitativa e realizou-se de maneira descritiva, contando com a análise documental. Os instrumentos da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e análise dos documentos referentes aos marcos legais. Os participantes da pesquisa foram os ciganos calóns do nordeste brasileiro graduandos, graduados e pós-graduados. Foram utilizados elementos da análise do discurso que apontaram os sentidos trazidos pelos participantes sobre os aspectos comuns e contraditórios entre o direito à educação assegurado nos marcos legais e o efetivamente acessado por eles. Os resultados das análises demonstram que os traços culturais, as relações familiares e a forma como políticas públicas compreendem os ciganos interferem na efetivação à educação, pois os participantes apontam que a família pode em determinados momentos impulsionar ou criar barreiras para a continuidade dos estudos, sobretudo em se tratando de mulheres. Os traços culturais são, em diversos momentos, fonte de ações preconceituosas nas instituições de ensino por parte da comunidade escolar.

Palavras-chave: Ciganos. Cidadania. Direito à Educação. Direitos Humanos.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar los retos de gitanos calóns del noreste a la realización del derecho a la educación, con el supuesto de la consolidación de la ciudadanía. El marco teórico se basa por autores nacionales e internacionales como Fraser (2007, 2010), Scholz (2014), Benavides (1996), Candau (2007, 2008, 2010), Moonen (2013), Texeira (2007), Silva (2000, 2010) y Enguita (1993,1996) y los marcos legales, como las Ley de Directrices y Bases de la Educación / 1996, el Plan Nacional de Educación / 2014, del Plan Nacional de Educación para los Derechos Humanos / 2006 y las Directrices Nacionales de Educación sobre Derechos Humanos / 2012 y la Resolución nº3 / 2012, esto establece directrices y principios para la asistencia escolar de los niños y jóvenes de situación de itinerancia. Así que examinar cómo fue la carrera educativa de los graduados y postgraduados calóns gitanos y los aspectos que la caracterizan. El enfoque cualitativo se utilizó y se mantiene de una manera descriptiva, con el análisis de documentos. Los instrumentos de investigación fueron entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos relacionados con los marcos legales. Los participantes fueron los gitanos calóns los brasileños del noreste estudiantes de grado, los graduados y postgraduados. Fueron utilizados elementos del análisis del discurso que apuntaban el camino iniciado por los participantes en los aspectos comunes y contradictorios entre el derecho a la educación garantizado en los marcos legales y eficaz visitada por ellos. Los resultados de las análisis demuestran que los rasgos culturales, las relaciones familiares y cómo las políticas públicas incluyen los gitanos interfiera con la educación eficaz, ya que los participantes señalaron que la familia puede aumentar en ciertos momentos o crear barreras para la continuación de estudios, sobre todo entre las mujeres. Los rasgos culturales son, en varias ocasiones, prejuicios fuente de acciones en las instituciones educativas de la comunidad escolar.

Palavras-claves: Gitanos. Ciudadanía. Derecho a La Educación. Derechos Humanos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Campos de concentração Cigano.....	32
FIGURA 2 - Primeiro campo de Aprisionamento para os Ciganos (Romanis) durante o Terceiro Reich na Alemanha	33
FIGURA 3 - Mapa de acampamentos Ciganos	39

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Municípios com Acampamento Cigano	16
QUADRO 2 - Ciganos no Brasil e etnias	17
QUADRO 3 - Quadro de Análise Pesquisa Preconceito	23
QUADRO 4 - Quadro das políticas voltadas aos povos ciganos.....	44

LISTA DE SIGLAS

AMSK – Associação Internacional Maylê Sara Kali

ASAIC - Associação Social de Apoio Integral aos Ciganos

CF – Constituição Federal de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CONAPIR - Conferência Nacional de Igualdade Racial

DNEDH - Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Nacional dos Direitos do Homem

EDH - Educação em Direitos Humanos

FEA - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisa e Educação

GT – Grupos de trabalhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

II CONAPIR – II Conferência Nacional de Igualdade Racial

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTs - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MUNIC - Perfil dos Municípios Brasileiros

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH - Plano Nacional em Direitos Humanos

PNDH-3 - Plano Nacional em Direitos Humanos 3

PNDH-II - Plano Nacional em Direitos Humanos II

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 HÁ UMA QUESTÃO CIGANA EMERGENTE?	29
2.1 HISTÓRIA DOS CIGANOS: ALGUMAS PALAVRAS	29
2.2 BREVE TRAJETÓRIA DOS CIGANOS NO MUNDO	34
2.3 ONDE ESTÃO OS CIGANOS DO BRASIL?	38
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS, CIDADANIA E CIGANOS	40
3 EDUCAÇÃO: DIREITO, INTERCULTURALIDADE E TRANSFORMAÇÃO	47
3.1 AS FACES E CAMINHOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO	47
3.2 EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE	52
3.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA REALIDADE A SER FORTALECIDA	55
4 METODOLOGIA.....	59
4.1 A CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA	59
4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	61
4.3 O CAMINHO PERCORRIDO	62
4.3.1 Participantes da pesquisa.....	63
4.3.2 Instrumentos da pesquisa	64
5 ANÁLISE DE DADOS.....	66
5.1 TRAJETÓRIAS E CAMINHOS DOS PARTICIPANTES	66
5.1.1 Participante I	67
5.1.2 Participante II.....	69
5.1.3 Participante III	70
5.1.4 Participante IV.....	71
5.1.5 Participante V	71
5.2 O QUE É SER CIGANO?.....	72
5.3 EDUCAÇÃO, CULTURA E CIGANO: TENSÕES E PERSPECTIVAS	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B.....	102
APÊNDICE C	103
ANEXO	106

1 INTRODUÇÃO

A proposta de desenvolver o presente trabalho adveio da nossa relação de amizade com ciganos ao longo da vida e pela importância de desenvolver um estudo sobre este povo, investigação que se mostrou de extrema relevância pela riqueza dos dados que serão apresentados nesta pesquisa.

Iniciamos fazendo um convite ao(a) leitor(a) para que visualize e reviva em suas memórias a imagem das famílias ciganas que circulam pelo centro das cidades do nosso país. Certamente, irão recordar-se de mulheres com vestidos coloridos, acessórios brilhantes, cabelos longos presos com pentes, rodeadas de crianças. Talvez, neste momento, seja possível percebermos que não conhecemos ou sabemos nada sobre a história destas pessoas que marcam o nosso imaginário, a nossa memória e a história do nosso país.

Inquietávamo-nos com a relação entre ciganos, educação, cidadania e as políticas públicas. Tais inquietações nos levaram a aprofundar e buscar na literatura informações, relatos e dados sobre os ciganos no Brasil. Assim, começamos a construir um projeto de pesquisa desenvolvido neste estudo apresentado como dissertação.

Examinando a presença dos ciganos nas políticas, bem como nos contextos educacionais, deparamo-nos com um cenário de relativamente pouca visibilidade e produção científica, bem como inexpressiva presença nas agendas de pesquisas e políticas brasileiras até a década de 1980.

Entretanto, percebemos, ao longo deste estudo, que a partir das décadas de 1980 /1990, as pesquisas acerca do povo cigano começam a surgir no cenário nacional e que a discussão sobre tal temática vem ganhando cada vez mais destaque nas agendas de pesquisa e políticas, sobretudo naquelas ligadas à educação.

Em 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para os Povos e Comunidades Tradicionais, que busca reconhecer, fortalecer e garantir direitos que reforçam a cidadania e suas identidades culturais, e entre eles estão os povos ciganos.

Neste dia paixão é que nos propomos neste trabalho a questionar quais os desafios enfrentados por ciganos calóns nordestinos graduandos, graduados e pós-graduados para a efetivação do seu direito à educação, tendo como pressuposto o fortalecimento da cidadania.

De acordo com o Perfil dos Municípios Brasileiros (MUNIC), pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011, o Nordeste é a região brasileira que apresenta o maior número de municípios que declaram a existência de acampamentos ciganos, somando ao todo 53. O mesmo estudo, no ano de 2009, que catalogou pela primeira vez informações nacionais sobre a população cigana, revelou o seguinte: a) 291 municípios reconhecem a existência de acampamentos ciganos; b) a maior concentração de acampamentos ciganos está na região Nordeste e dentro desta, no estado da Bahia.

QUADRO 1 - Municípios com Acampamento Cigano

Tamanho da população dos municípios	Total de municípios brasileiros	Total de municípios com acampamento cigano	Com local destinado aos acampamentos ciganos
Até 5 000	1 303	19	1
De 5 001 a 10 000	1 212	42	6
De 10 001 a 20 000	1 400	51	3
De 20 001 a 50 000	1 043	80	9
De 50 001 a 100 000	324	40	7
De 100 001 a 500 000	245	52	3
Mais de 500 000	38	7	-

Fonte: Elaborado pelas autoras (IBGE, 2011)

O Quadro 1 demonstra um panorama da relação entre ciganos e municípios, revelando que as cidades brasileiras não estão acolhendo os ciganos, na contramão do Programa Nacional em Direitos Humanos – 3, que tem como estratégia garantir área destinada a acampamentos ciganos em todos municípios brasileiros. Outra possibilidade é a falta de controle dos dados pelos gestores municipais.

Quando fazemos a relação entre o total de municípios brasileiros (coluna 2) e aqueles com local destinando aos acampamentos ciganos (Coluna 4) é notória uma desproporção, pois no universo de 5.565 municípios brasileiros apenas 291 declaram existir acampamentos permanentes ou não de ciganos, sendo que nestes foi possível identificar 29 com local destinado aos acampamentos ciganos, atendendo ao PNDH-3.

Já em 2014, a mesma pesquisa mostra um cenário com indícios de melhoras nos números e aponta a existência de acampamentos/bairros ciganos em 337 municípios brasileiros, sendo que apenas 73 têm área pública destinada para tal fim.

Estes dados ratificam que quando nos referimos aos ciganos o Estado brasileiro tem um enorme desafio a ser enfrentado, que consiste em alcançar esta parte da população e torná-la mais visível através de políticas que promovam a paridade da participação e o fortalecimento da cidadania do povo cigano com o restante da sociedade.

Constatamos, ao longo do decurso histórico, a irrefutável presença dos ciganos na formação histórica do Brasil, como reconhecem os documentos oficiais¹. Para compreender sobre “quem” estamos falando, vamos conhecer um pouco da história “dos povos ciganos” no Brasil e compartilhar com o(a) leitor(a) alguns pontos que julgamos essenciais para esta compreensão.

Para iniciar, devemos esclarecer que nosso entendimento quanto ao termo cigano representa o reconhecimento de uma pluralidade, um conjunto de etnias associadas que têm dialetos, costumes e tradições próprias (VASCONCELOS; COSTA, 2015). Sendo assim, é fundamental entendermos que não há uma etnia homogênea. Deste modo, foi possível identificar no Brasil, através da literatura, dois grandes grupos. São eles:

QUADRO 2 - Ciganos no Brasil e etnias

ETNIA ROM	ETNIA CÁLON
São predominantemente da Europa Central e Leste europeu e há possibilidades de que tenham vindo para o Brasil a partir das duas grandes guerras mundiais. Contudo, não houve registro se essa entrada era de ciganos ou não, constando nos seus registros a nacionalidade do seu país de origem. O grande grupo é subdividido em: Kalderash, Lavara, Tchuara, Matchuara.	Inicialmente identificados como oriundos da Península Ibérica, chegam ao Brasil a partir de 1574, vindos de Portugal através do cigano João da Torres, como é apontado pela literatura ² . Atualmente ocupam, em sua maioria, o nordeste do País e os estados de Minas Gerais e São Paulo.

Fontes: MOONEN (2013); VASCONCELOS, COSTA (2015); TEXEIRA (2007).

¹Vide Rodrigo Corrêa Teixeira no livro “Ciganos em Minas Gerais: Breve História”.

Para além do termo *cigano*, é possível encontrar na literatura as identificações³ “Roma” ou “Rroma”, de acordo com Vasconcelos e Costa (2015, p.7):

Roma é o termo politicamente correto para designar os ciganos. Rom é sua forma no singular e designa toda pessoa pertencente a esta etnia. São encontradas também as variações com o “r” duplicado: Rrom e Rroma. É importante lembrar que nem todos os ciganos conhecem estes termos ou se consideram Rroma. Romani é usado como adjetivo, também apresentando variações em sua grafia, com “r” duplicado, Rromani, ou com “y” Romany. Designa, ainda, a língua falada pelos Rroma, também conhecida como Romanês e Romanó.

E as mesmas autoras ainda nos explicam que a etimologia do termo *cigano* está associada à palavra *atsingani* e o que significa “não toque”, “intocável”. Para além das expressões já mencionadas, podemos citar a variação em espanhol *Gitano* e em inglês *Gypsy*, ambas relacionadas a uma vertente histórica de que os ciganos são originários do Egito. Moraes Filho (1981) destaca que a associação feita entre eles e o Egito pode ter surgido através de um autorreconhecimento territorial que se perpetuou ao longo do tempo. Contudo, nos dois últimos séculos outras teorias sobre sua origem foram levantadas.

Sobre os questionamentos quanto à origem dos ciganos, atualmente, a teoria mais aceita é a de que eles são originários da Índia e associados à casta dos intocáveis. Esta conclusão, como aponta Moonen (2013) e Moraes Filho (1981), se deu a partir de um estudo linguístico divulgado por Heinrich Grellmannem 1783, na Alemanha, onde foram identificadas semelhanças entre as línguas/dialetos indianos e ciganos.

A importância de destacar a origem do termo *cigano* consiste em apresentar a sua relação com o imaginário social e, por consequência, como os processos educativos se desenvolvem na história de um povo que, ao longo de sua existência, sempre viveu à margem da sociedade. Pois, como destaca Liégeois (1989, p. 21):

Ao longo do caminho da sua história, os ciganos não têm deixado atrás senão documentos produzidos por outros, tanto para o melhor como para o pior, tanto para o real como para o imaginário, e a memória colectiva reteve mais os aspectos lendários do que as certezas.

Florência Ferrari (2002, p.20) traduz a relação conflituosa com os ciganos e seus significantes quando afirma que “se o Ocidente se viu obrigado a se relacionar com os ciganos, foi também inevitável a formação de conceitos sobre eles, que variam

³Entretanto, para finalidade desse estudo iremos continuar utilizando o termo *cigano*. Para prevenir possível confusão entre as diferentes etnias, a denominação *Roma* é evitada.

ligeiramente nos países da Europa e da América.”. Deste modo, expressões surgiram para simbolizar esta relação, a exemplo destacamos duas delas: quando alguém nos diz como “uma casa de ciganos” deseja expressar o quanto a nossa casa pode estar desorganizada e suja; já o jargão “baixo calão” se refere a um vocabulário vulgar. Ferrari (2002, p.20) ainda ilustra essa relação ao dizer que:

Na Espanha, cartilhas de alfabetização, para ensinar o duplo som da letra g, usam as palavras gallina e gitano e a frase “Los gitanos roban una gallina” (idem: 164). Esse repertório de ditos populares, gírias e expressões, corroborado por cartilhas de educação fundamental, contribui para a formação de um certo imaginário ocidental sobre os ciganos. E este se apresenta sob distintas formas de expressão: pela linguagem, pela arte, pela literatura, pela imprensa etc.

Deste modo, podemos perceber que a relação entre o Ocidente e os ciganos está envolvida por tensões culturais. No contexto brasileiro, fomos levados a buscar em dicionários online, como Aurélio e Priberam, como esta relação se apresenta. Através das palavras cigano, cigana, ciganar foi possível encontrar ratificações da construção histórica do imaginário social negativo.

Ainda que na tentativa de traduzir de forma simbólica a diferenciação entre o uso das palavras no sentido formal, informal e pejorativo, os dicionários apresentaram discursos estigmatizantes quando, em todas as pesquisas, há o uso de palavras que promovem associações negativas. Podemos aqui usar como exemplo o dicionário online Priberam, no qual a busca pelo termo *cigano* apresentou, entre outros significados, expressões negativas como “trapaceiro” e “impostor”.

Estabelecendo assim, através das relações de ensino-aprendizagem, rótulos sociais que delimitam duas categorias distintas socialmente: “nós” e “eles”, a qual “nós” é estabelecida como o padrão de ‘normalidade’, por assim dizer, a hegemonia social, a ocidentalização, por características e ideologias dominantes e, uma vez diferente dessa condição, a “eles” é atribuído o rótulo negativo.

No que se referem à história, os ciganos aparecem na Europa, nos primeiros relatos, a partir do século XV em países como Alemanha, França, Holanda, Bélgica e, naquele momento, surgem como vindos do Egito. Como apresentaremos no capítulo dois, os ciganos circularam pela Europa durante alguns séculos e os autores Frans Moonen (2013) e Florência Ferrari (2010) constroem linhas do tempo que tratam das ondas migratórias ciganas ao longo dos últimos séculos.

Para fins deste estudo, vamos nos aproximar daquela defendida por Moonem (2013), mas fazendo algumas adaptações, pois, para nós as ondas migratórias e a relação com o Brasil podem se dividir da seguinte maneira: a) a primeira é o envio de grandes números de ciganos para o Brasil sob pena de degredo; b) a segunda envolverá, essencialmente, as fugas durante as duas grandes guerras e suas consequências para as populações ciganas; c) já a terceira onda trará os seus desdobramentos no pós-guerra.

Ainda no Brasil Colônia são trazidos ciganos após pena de degredo, assim como outros “indesejados” da Coroa Portuguesa. Há relatos que primeiro chegaram à Bahia, seguido do Maranhão, depois ao Pernambuco, explorando o sertão nordestino e mais tarde chegando à outras capitanias da Colônia. Contudo, este processo, em que pese associado a uma característica de nomadismo voluntário, deve também ser analisado a partir das expulsões de famílias e grupos ciganos das regiões onde estavam instalados. (TEIXEIRA, 2007).

Entre idas e vindas, os ciganos se desenvolveram como grandes comerciantes e prestadores de serviço, comercializando tudo que lhes fosse possível. Vendiam cavalos, consertavam objetos em cobre e latão, eram também grandes ferreiros e ourives, as mulheres faziam a leitura da *buena dicha*, além de estarem associadas às atividades artísticas.

Junto com a chegada da coroa real, eles ganham um novo *status*, participam como “exóticos”, bem como outros povos, pois, a partir desse momento, todos aqueles que chegaram ao Brasil criaram muitas expectativas com relação a tudo aquilo que lhes fosse diferente. Teixeira (2007) e Moraes Filho (1981) destacam a participação dos ciganos nas festas reais, tais como os casamentos da princesa Beira – filha mais velha de D. João VI – e do príncipe D. Pedro I, com uma representação desta relação com o exotismo.

Destaca-se, ainda, que essa relação entre a corte portuguesa e os ciganos da capital não se estendia aos demais ciganos, os quais permaneceram vinculados às imagens anteriormente descritas, como destaca Teixeira (2007).

Sem embargo, mudanças irão ocorrer a partir do século XX e esse salto histórico deve-se às imagens associadas aos ciganos durante todo século XIX, como dissemos anteriormente, e como destaca o Teixeira (2007, p. 43), “já desde o início do século XIX, a questão da raça era um tema fundamental na definição da identidade nacional, mesmo que através de uma afirmação romântica do exotismo.”. Neste discurso elaborado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e defendido pelo Império, o

indígena foi eleito como símbolo nacional, aliado à miscigenação, sendo esse discurso utilizado para levar centenas de negros para as guerras.

O fenômeno descrito anteriormente perpetuará após a Independência do Brasil, afinal, como se sabe, este evento não se deu dentro de um contexto real de libertação, movido por forças e pressões populares. Como nos ensina Carvalho (2005), existiu a necessidade de criar uma identificação nacional, que o autor chamará de “sentimento nacional”, para conter as revoltas separatistas que explodiram durante o século XIX, como a Sabinada, a Cabanagem e Farroupilha.

Dentro desse cenário, Carvalho (2005, p.77) indica que “o pouco sentimento nacional que pudesse haver baseava-se no ódio ao estrangeiro, sobretudo o português”, que se solidificará durante a Primeira República sem, mais uma vez, primar pela participação popular e incluir todos os sujeitos nos processos políticos; o grande exemplo disso é o papel que o negro irá ocupar na sociedade brasileira após a abolição da escravidão.

Já no século XX, devemos destacar o período que compreende a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais quando a Europa foi marcada por períodos de pobreza, miséria, fome e supressão das garantias e oferta de condições para uma vida digna, o que provocou um processo migratório para os países e colônias das Américas e África.

Com essa onda migratória, somando-se a isso o fim da escravidão e as políticas de importação de mão de obra branca para zona de café no Brasil, acredita-se que muitos ciganos “não ibéricos” identificados como italianos, alemães, russos, tchecos, holandeses e de outras nacionalidades tenham entrado no país fugindo das guerras e em busca de novas oportunidades. Muitos destes imigrantes eram ciganos que viviam no centro e leste europeu de origem *Rom*, em sua maioria, mas ao entrar no Brasil não foram identificados.

Fugindo de um histórico de políticas racistas e anticiganas, que ocorreram durante a Segunda Guerra Mundial, os ciganos, assim como os judeus, sofrem com a perseguição de Hitler e seu projeto nazista de exterminação. O genocídio sofrido pelos ciganos alemães durante a 2ª guerra é conhecido como *Porrajmos*⁴ e estima-se que cerca de quinhentos mil ciganos tenham morrido no período, como relata a Embaixada

⁴Porrajmos é um expressão romani que significa tragédia.

Cigana⁵. Para além da violência a que foram submetidos, os ciganos continuaram carregando um estigma vinculado à vadiagem, criminalidade, trapaças e que resultava em diversas atitudes preconceituosas e perseguições, por diversos momentos levando-os à negação da sua identidade. Como afirmado por Oliveira (2004), esse quadro, que leva a contextos de exclusão social, é um ponto de partida para compreender o cenário atual dos ciganos no Brasil. O mesmo autor sintetiza com primazia as tensões racistas e discriminatórias e elas pairam sobre os ciganos no Brasil:

Além das práticas de discriminação tradicionais, expressas por meio da negação direta e objetiva do acesso a direitos institucionalizados na sociedade em tela, e corriqueiramente exercidos pelos demais cidadãos, há um tipo de discriminação menos aparente, embora igualmente objetivo, o qual se expressa por meio do que tenho procurado caracterizar como insulto moral. Evidentemente, não me refiro aqui apenas aos insultos racistas acintosamente vocalizados por pessoas racistas, mas, principalmente, a situações e eventos nos quais a agressão (racista) aos negros está embutida nos atos praticados, e não se traduz adequadamente em evidências materiais. Isto é, situações nas quais a observação aos direitos do interlocutor é acompanhada por um ar de desprezo ostensivo, ou simplesmente quando aquele que respeita os direitos não é capaz de transmitir, ao interlocutor, a convicção de que assim o faz porque reconhece sua dignidade ou a adequação normativa dos respectivos direitos àquela circunstância. (OLIVEIRA, 2004 p. 5)

Assim, no que se refere aos contextos educacionais e às dimensões do preconceito, destacamos o questionário aplicado no projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar⁶, realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), em convênio firmado com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual⁷, que enseja no Relatório Final Analítico, frisando que:

⁵ Para ler mais sobre o tema sugerimos “Parrajmos: o holocausto cigano é mais antigo do que todos pensam e ainda não terminou” Disponível em: <http://www.embaixadacigana.org.br/porrajmos_holocausto_cigano.html>

⁶ Link para o estudo <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>> . Acessado em 09 de março de 2016.

⁷ Realizada em 2009 pela Fundação Instituto De Pesquisas Econômicas – FIPE Vinculada À Faculdade De Economia, Administração E Contabilidade (FEA) Da Universidade De São Paulo (USP), Firmou Convênio Com O Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

[...] os itens que compuseram o questionário foram elaborados a partir de frases e expressões verbalizadas pelos participantes dos grupos focais, com o objetivo de garantir que o questionário refletisse o universo cognitivo dos respondentes e, com isso, maior facilidade para a sua compreensão. (FIPE, 2009, p.69)

No tocante à discriminação e preconceito étnico racial em relação aos ciganos, grupo destacado na pesquisa que nos interessa para este trabalho, foram utilizadas nos questionários as seguintes afirmativas: i) ciganos não gostam de trabalhar; ii) ciganos vivem roubando; iii) ciganos detestam responsabilidades; iiiii) ciganos não cumprem as obrigações. As respostas, considerando “a apresentação dos valores médios para o índice percentual de concordância (IPC%)” para as seguintes assertivas foram:

QUADRO 3 - Quadro de Análise Pesquisa Preconceito

Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais ou responsáveis
26,6	30,2	45,2	44,4	47,5
18,3	19,3	30,9	35,8	33,1
24,8	27,1	39,3	40,3	43,6
15,4	17,7	29,0	32,0	34,7

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisa do FIPE/MEC/INEP/FEA/USP.

As referidas frases, bem como sua concordância que se apresenta em porcentagem no Quadro 3, revelam um universo de solidificação da imagem negativa dos ciganos nas escolas pesquisadas. Coadunado às conotações negativas também é possível identificar seguimentos da população marginalizados como os negros. Assim, reafirmam-se estigmas, através do que Golffman (1975 *apud* SIQUEIRA; CARDOSO, 2011) chamará de identidade virtual, que nada mais é do que atributos e categorias a que uma pessoa é condicionada por aqueles que se denominam “normais”.

A pesquisa supramencionada é uma das evidências de que o Brasil vem buscando compreender melhor, mesmo que a passos lentos e com algumas dificuldades, a etnia cigana. Sem dúvidas, por composição tão diversa ao longo do território brasileiro, é sempre um dos grandes desafios dos governantes, independente de suas bases ideológicas, dialogar com as minorias.

Ao longo da história, as agendas de pesquisas, políticas e movimentos sociais estiveram voltadas a duas grandes causas quando falamos em etnia: a) da população negra, em que podemos incluir os quilombolas, as religiões, tradições e saberes de matriz africana, cultura, entre outros pontos; b) das nações indígenas, no que se refere a questões ligadas ao território, cultura, saberes tradicionais, línguas, entre outros. Elas trouxeram grupos excluídos para espaços de discussão, o que é fundamentalmente importante, destacando o papel dos movimentos sociais, pois eles lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão e pelo reconhecimento da diversidade cultural. (GOHON, 2011, p.336).

Por terem os movimentos sociais tamanha força, articulação e mobilização social e política, suas pautas ou agendas irão incidir na agenda governamental⁸ para as políticas públicas, como nos diz Capella⁹ (2005, p.8)

O humor nacional possibilita algo semelhante a um “solo fértil” para algumas idéias “germinarem”, ajudando a explicar por que algumas questões chegam à agenda enquanto outras são descartadas. A percepção, pelos participantes do processo decisório, de um humor favorável cria incentivos para a promoção de algumas questões e, por outro lado, pode também desestimular outras ideias.

Bem como podemos citar Saraiva (2006, p.33) quando aponta que:

Na sua acepção mais simples, a noção de “inclusão na agenda” designa o estudo e explicação do conjunto de processos que conduzem os fatos sociais a adquirir status de “problema público”, transformando-os em objeto de debates e controvérsias políticas na mídia. Frequentemente, a inclusão na agenda induz e justifica uma intervenção pública legítima sob a forma de decisão das autoridades públicas.

Então, podemos assim justificar a ausência dos ciganos nas agendas dos governos por tantos anos. Repetidamente, a noção de problema público relacionada aos ciganos é, no decurso da história, equivalente a um problema de polícia, o que Teixeira (2007) relaciona às correrias ciganas.

⁸A agenda governamental, para Kingdon (2003, p.3), é definida como o conjunto de assuntos sobre os quais o governo, e pessoas ligadas ele, concentram sua atenção num determinado momento. (CAPELLA, 2005,p.3)

⁹Vale ressaltar que o texto feito referência discute dois modelos teóricos que visão explicar o processo da formulação das políticas públicas, sobretudo da etapa de formulação e alteração de agenda. Para tanto, a autora utiliza dois teóricos Jonh Kingdon e o modelo de Múltiplos Fluxos, que tem por base a formulação da agenda e a especificação de alternativas; o outro, Frank Baumgartner e Brian Jones com o modelo Equilíbrio Pontuado, que pretende analisar as políticas públicas, bem como as agendas, tanto nos momentos de estabilidade, quanto nos momentos de rápidas transformações.

Mas o segundo Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH) de 2002 chega para mudar e fazer alguns enfrentamentos, um deles é a inclusão dos ciganos na pauta oficial¹⁰ dos direitos humanos no País, trazendo o tópico de proposta e ações voltadas a esta comunidade, ainda que de forma tímida, mas um importante início, que terá continuidade no PNDH-3 em 2010.

A relação entre ciganos e não ciganos transformou-se ao longo do século XX e culminou, após uma série de tentativas das associações e centros de estudos ciganos, no seu reconhecimento enquanto minoria e na sua proteção de forma expressa pelo governo federal, através do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Conhecer e entender as diversidades é fundamental ao pensarmos em uma educação para todos, global, acolhedora e emancipatória. Como salienta Benevides (1996, p.2), uma educação para ser democrática deve ser

[...] entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

Como diz Freire (2000), é preciso que a educação apareça como fonte de libertação, práxis libertadora, conduzindo o sujeito a refletir sobre a situação em que se encontra e então indignar-se, pois a autopercepção, reflexão e indignação são elementos complementares e propulsores para as transformações sociais, capazes de mudar corações e mentes.

Tal reflexão nos faz lembrar as palavras de Hessel (2011), quando conclama todos a participarem da vida política ativa, a fim de que exerçam sua cidadania de forma

¹⁰ Os artigos a seguir, que destacamos no PNDH-II, são as primeiras demonstrações da presença dos ciganos nas políticas públicas: 259. Promover e proteger os direitos humanos e liberdades fundamentais dos ciganos. 260. Apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre a história, cultura e tradições da comunidade cigana. 261. Apoiar projetos educativos que levem em consideração as necessidades especiais das crianças e adolescentes ciganos, bem como estimular a revisão de documentos, dicionários e livros escolares que contenham estereótipos depreciativos com respeito aos ciganos. 262. Apoiar a realização de estudos para a criação de cooperativas de trabalho para ciganos. 263. Estimular e apoiar as municipalidades nas quais se identifica a presença de comunidades ciganas com vistas ao estabelecimento de áreas de acampamento dotadas de infraestrutura e condições necessárias. 264. Sensibilizar as comunidades ciganas para a necessidade de realizar o registro de nascimento dos filhos, assim como apoiar medidas destinadas a garantir o direito ao registro de nascimento gratuito para as crianças ciganas. (PNDH-II, p. 20)

ativa, na qual a indignação é fundamental para a efetivação das conquistas realizadas ao longo da história¹¹. Então diz:

Aos jovens eu digo: olhem à sua volta e vocês encontrarão os temas que justificam a sua indignação – o tratamento dado aos imigrantes, aos sem documentos, aos ciganos. Vocês encontrarão situações concretas que os levarão a praticar ações cidadãs fortes. Procurem, e encontrarão! (HESSEL, 2011, p. 18)

Por isso, entendemos que o acolhimento da escola às políticas de inclusão dos ciganos – e outros grupos marginalizados – são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, dessa forma, contribuindo para a desconstrução do imaginário negativo quanto aos grupos estigmatizados.

Devemos sempre evidenciar “que o conceito de educação, entendida como formação do homem, compreende um campo imensamente mais amplo que o da escola ou da instrução” (ENGUITA, 1993, p. 13), pois como ressalta o autor em outro estudo¹², há três funções sociais básicas da escola: a qualificação, a socialização e a seleção, visando à atribuição de papéis produtivos adultos, a formação dos indivíduos como membros de uma nação e participantes de um sistema político e a custódia da infância e da juventude. Bastará referi-las sucintamente para que salte à vista a sua falta de sintonia com a história e a realidade do povo cigano.

Sobre educação e os ciganos, o tema vem sendo discutido e desenvolvido pelo governo federal através do MEC e do CNE, por intermédio da Resolução nº 3, de 16 de novembro de 2012, que estabeleceu as diretrizes para o atendimento de crianças e jovens em situação de itinerância “o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença”, por assim dizer, o seu direito à educação assegurado.

O reconhecimento, por meio do Ministério da Educação, de direito à educação às populações em situação de itinerância aquece a chama para a discussão sobre o direito à educação e à cidadania do povo cigano. E esclarece que:

¹¹No livro *Indignáis-vos!* Hessel, aos 93 anos, faz um convite à população e sobretudo aos jovens para que se indignem com o modelo de dominação, alertando-os que qualquer que seja a dominação ela é incoerente com a proposta de uma sociedade democrática.

¹²ENGUITA, M. F. (1996). *Etnicidade e escola: O caso dos ciganos*. (S. R. Stoer, Ed.) *Educação, Sociedade e Culturas*, n 6, 5-22. Acesso em 24 de maio de 2015, disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-1-enguita.pdf>

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aqueles pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. (BRASIL, 2012)

Assim, ratificando compromisso anteriormente assumido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino deve seguir princípios, destacados no artigo 3º, como a liberdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I), respeito à liberdade e apreço à intolerância (inciso IV), valorização da experiência extraescolar (inciso X) entre outros. Ratificando o compromisso nacional, assumido no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, de “instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”.

Foi a partir redemocratização do País, no fim da década de 1980, juntamente com a Constituição Federal – CF de 1988, e todas as novas ressignificações que o período trouxe à participação popular, às políticas públicas, à cidadania, aos direitos humanos, aos direitos sociais, que, então, novos grupos socioculturais ganham espaço na agenda das políticas públicas, especialmente com a reabertura política conquistada com fim da ditadura militar.

Neste contexto, a mobilização dos movimentos sociais, dos sindicatos, da comunidade acadêmica e outros atores sociais participantes no processo de formulação das novas políticas públicas fortaleceram-se, e os ciganos, nesse processo, só passam a estar eminentemente presentes a partir do ano de 2000.

Os direitos sociais, apesar das controversas, destacaram-se no debate nacional e por consequência as políticas sociais ganham força e altivez. Muitos advogaram a necessidade de uma transformação na educação e novos caminhos foram trilhados, assim como outros resgatados.

É nesse cenário, que a EDH se afirma no Brasil, pois não seria possível pensar em democracia sem a valorização e reconhecimento dos direitos humanos. Para isso Educar em/para/pelos Direitos Humanos torna-se a cada instante mais urgente e a escola, sobretudo a pública, deve dar subsídios para que esse processo contínuo, global e permanente aconteça.

Assim, como objetivo geral, buscamos analisar os desafios de ciganos calóns nordestinos para a efetivação do direito à educação, tendo como pressuposto o fortalecimento da cidadania. Os objetivos específicos perseguidos foram:

Analisar as políticas de educação que são subsídios para propiciar a efetivação do direito à educação do povo cigano;

Identificar como ocorreu o percurso educacional de ciganos calóns baianos graduados e pós-graduados e os aspectos que o caracterizam;

Apontar os aspectos comuns e contraditórios entre o direito à educação assegurado nos marcos legais e o efetivamente acessado pelos participantes;

Por isso, dividimos o trabalho em cinco capítulos. A introdução, que apresentou temas importantes para contextualizar o objeto de estudo e inquietar o(a) leitor(a) sobre os ciganos e qual o seu posicionamento sobre o tema.

No Capítulo 2 pudemos aprofundar as questões referentes aos ciganos fazendo primeiro um panorama histórico dos ciganos no mundo e no Brasil passando pelas ondas migratórias ciganas, desde a expulsão de ciganos por penas de degredo à fuga da Europa em meio as grandes guerras. E analisamos como o processo de criminalização da identidade cigana, no Brasil e em outros países, ainda é um fator importante para a supressão da paridade de participação, o que para nós implica na supressão de elementos que fortalecem a cidadania.

Já no Capítulo 3 apresentamos reflexões em relação ao papel do Direito como mediador das relações sociais, tencionando, assim, que o direito à educação deve promover igualdade e respeito aos direitos humanos, para garantir uma sociedade em que haja paridade de participação. Deste modo, a educação é a formação do sujeito para emancipação, pois, como ensina Paulo Freire, a libertação é uma construção coletiva.

No Capítulo 4 trazemos a abordagem metodológica utilizada neste estudo, que está associada à obtenção de dados descritivos através de entrevistas com os participantes. Assim, considerando os ensinamentos de Godoy (1995, p. 21), na trajetória desse trabalho buscaremos “‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. Dando seguimento, o Capítulo 5 trará a análise dos dados coletados através das cinco entrevistas realizadas com ciganos (as) calóns nordestinos, que nos revelaram os desafios para efetivação do seu direito à educação.

2 HÁ UMA QUESTÃO CIGANA EMERGENTE?

Independentemente de ser uma questão de distribuição ou reconhecimento, os reivindicantes devem mostrar que os arranjos atuais os impedem de participar em condição de igualdade com os outros na via social. (FRASER, 2007, p. 125)

Esse capítulo delinea brevemente o contexto histórico dos ciganos no mundo e no Brasil para, a partir de então, incitar o questionamento: há uma questão cigana emergente? No decorrer do nosso estudo perceberemos um movimento mundial para melhor conhecer e compreender o povo cigano investigando, também, a afirmação dos direitos humanos e sociais, dando assim condições para melhorar a interação entre ciganos e não ciganos.

Os acadêmicos, ciganos ou não, se dedicam a realizar estudos mais fidedignos da realidade cigana a partir das décadas de 1980/90 na Europa e em meados dos anos 2000 no Brasil. Apresentamos também a discussão entre políticas, ciganos e cidadania. Assim, neste capítulo apresentaremos alguns desses indícios que nos levam a sugerir a urgência desse questionamento pelo Estado, buscando o fortalecimento da cidadania do povo cigano.

2.1 HISTÓRIA DOS CIGANOS: ALGUMAS PALAVRAS

Os ciganos aparecem na Europa, nos primeiros relatos, a partir do século XV em países como Alemanha, França, Holanda, Bélgica e nesse momento surgem os vindos do Egito. Frans Moonen (2013) e Moraes Filho (1981) relatam a existência de cartas de apresentação e salvo-condutos de altas autoridades civis ou eclesiásticas, que permitiam seu livre trânsito entre as regiões europeias.

Porém, a tolerância dos europeus teve limites e as primeiras reações anticiganas não demoraram a surgir. A tolerância inicial aos poucos se transformou em aversão, e finalmente em ódio. Esta mudança de atitude ocorreu, com maior ou menor intensidade, em todos os países europeus, embora em épocas diferentes, inclusive variando de acordo com a data da entrada inicial dos ciganos e o seu comportamento em cada país. (MOONEN, 2013, p. 38)

Em meados do século XVI e início do século seguinte, segundo Moonen (2013), os ciganos passam a ocupar outro papel na Europa, destacando a importância que a Holanda teve para esse movimento. Por isso, o autor destaca pontos como: a) o não reconhecimento dos “reis”, “duques”, “conde”, dos títulos de nobreza até então

apresentado por aqueles que lideravam o grupo; b) as quantias “doadas”, que representavam verdadeiros pagamentos para a saída daqueles das cidades, passam a ficar menores e desaparecem; c) as cartas de recomendação, os “salvo-condutos”, verdadeiros ou não, que outrora serviria para seu deslocamento, começam a ser ignorados; d) e as condenações para infrações cometidas pelos ciganos passam a ser mais severas.

Então, passam a ser intitulados como “mendigos e vagabundos”, sujeitos a um processo ainda maior de exclusão e banimento que resultará, sobretudo, nas políticas anticiganas. Como relata Moonen (2013, p.41):

As punições, no entanto, são pesadas: açoites em praça pública (quase sempre “até sangrar”), marcação com ferro quente (geralmente nas costas), corte de partes do nariz ou das orelhas, para facilmente serem reconhecidos, tudo isto sempre seguido pelo banimento perpétuo da cidade ou província. Em casos de reincidência, a pena de morte, principalmente para os homens, através de enforcamento ou decapitação. As mulheres em geral escapam da pena capital e são apenas banidas, junto com os seus filhos, para evitar que as autoridades tivessem que sustentar depois a quase sempre numerosa prole cigana.

Já no século XVII os países da Península Ibérica, sobretudo Portugal, utilizaram a deportação e o degredo para solucionar “o problema com os ciganos”. E para além de uma solução punitiva para os ciganos, as medidas representaram para a Coroa Portuguesa uma alternativa de povoar as colônias ultramarinas e é neste caminho que chega ao Brasil o primeiro grande número de ciganos¹³.

Moonen (2013) e Ferrari (2010) constroem linhas do tempo que tratam das ondas migratórias ciganas de Portugal e a Europa para o Brasil. Os autores delineiam duas ondas, que são: a) a primeira marcada pelo massivo envio de ciganos para o ainda Brasil Colônia; b) a segunda está associada essencialmente como consequência das duas grandes guerras e as ondas migratórias que aconteceram nos períodos 1914-1918 e 1939-1945, bem como nos períodos subsequentes às elas.

¹³Rodrigo Corrêa, em *História dos Ciganos no Brasil*, faz uma revisão documental na qual faz alusão ao seguinte ofício enviado pela coroa portuguesa que encaminha à Bahia famílias ciganas com recomendações para que não possa ser ensinado às crianças a língua falada entre eles. Tem-se por certo, como afirma o mesmo autor, que as deportações para o Brasil continuam até o final do século XVIII e a essa altura já havia ciganos por toda colônia. Quanto a imagem a eles associada vai sofrer uma importante modificação com a transferência da coroa portuguesa no Brasil em 1808, sobretudo para aqueles que encontravam-se no Rio de Janeiro. E isso acontece devido ao papel estratégico desempenhado por eles na comercialização de escravos e como artistas na corte português.

Ainda no Brasil Colônia foram trazidos ciganos que sofreram pena de degredo, assim como outros “indesejados” da Coroa Portuguesa. Há relatos de que os ciganos primeiro chegaram à Bahia em 1574, seguido para o Maranhão, e depois a Pernambuco, explorando o sertão nordestino e mais tarde chegando a outras capitanias da Colônia. Entretanto, esse processo, em que pese estar associado a uma característica “típica” do povo cigano, o nomadismo¹⁴, pode ser associado a expulsões das famílias e grupos da região onde estavam instalados para outros lugares. (TEIXEIRA, 2007).

No século XX destacamos o período compreendido entre a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, quando a Europa foi marcada por períodos de pobreza, miséria, fome e supressão de garantias e de condições para uma vida digna, em total desrespeito aos princípios dos direitos humanos, o que provocou um processo migratório para os países das Américas e África.

Com essa onda migratória¹⁵ acreditamos que muitos ciganos “não ibéricos”, identificados como italianos, alemães, russos, tchecos, holandeses e outras nacionalidades tenham entrado no Brasil inicialmente fugindo das guerras, perseguições e injustiças praticadas contra seu povo, e também em busca de novas oportunidades e melhores condições de vida.

Muitos desses imigrantes eram ciganos que viviam no centro e leste europeu, em sua maioria de origem *Rom*. Ao entrar no país, eles não eram identificados, pois estavam fugindo de um histórico de políticas racistas e anticiganas, que culminou, no período da Segunda Guerra, no genocídio cigano, conhecido como *Porajmos*¹⁶. Por isso, não se autodeclararam ao chegarem no Brasil.

Com relação ao genocídio cigano Scholz (2014) nos explicará que *Porajmos* e o Holocausto são exemplos de genocídios complementares, pois, para além do mesmo tempo histórico, ambos são marcados pela afirmação da identidade da cultura dominante. Neste sentido, destacamos o mapa a seguir, disponibilizado pelo Museu do Holocausto, que retrata a perseguição alemã aos ciganos durante a Segunda Guerra.

¹⁴ Como destacam os autores Correia (2008) e Fazito (2016) o nomadismo não é um estilo de vida, um traço genético ou cultural voluntário como demonstra a literatura, os estudos ciganos do fim do século XIX e o senso comum. O nomadismo apresenta-se como estratégia de sobrevivência às perseguições e “a história do nomadismo cigano parece mais uma história de terror, torturas e perseguições sofridas por esses grupos marginalizados, constantemente segregados e expulsos das terras por onde passam” (DIMITRI, 2016, p.718)

¹⁵ Somando-se a isso o fim da escravidão e as políticas de importação de mão de obra branca para zona de café no Brasil, bem como a terceira etapa da industrialização brasileira por volta da década de 1930.

¹⁶ *Porajmos* significa em *romani* significa “devorador” ou “destruição”

FIGURA 1 - Campos de concentração Cigano



Fonte: US Holocaust Memorial Museu

A Figura 1 apresentada no mapa anterior, disponível no site do museu do Holocausto, aponta os campos de concentração cigana ao longo da Segunda Guerra Mundial e sua materialização é demonstrada na Figura 2.

FIGURA 2 - Primeiro campo de Aprisionamento para os Ciganos (Romanis) durante o Terceiro Reich na Alemanha



Fonte: United States Holocaust Memorial Museum - Marzahn, o primeiro campo de aprisionamento para os ciganos (Romanis) durante o Terceiro Reich. Alemanha. Foto de data incerta.

A Figura 2 nos sensibiliza trazendo à luz a situação de precariedade e marginalização de um campo de aprisionamento para ciganos na Alemanha, que é resultado de perseguições ao longo da história. Mas apresenta um traço marcante dos ciganos que é a união, ainda que enfrentando uma situação tão adversa.

Durante a primeira metade do século XX o leste europeu, sobretudo a Alemanha, foi marcado por políticas anticiganas. Primeiro tornando o sedentarismo e o trabalho obrigatórios, depois criando serviços especiais de controle da população cigana. Assim, durante a Segunda Guerra Mundial, foram criados campos de concentração para eliminação de ciganos apoiados em discursos de uma superioridade racial, como já falamos anteriormente (MOONEN, 2013). E nas primeiras décadas após o fim da guerra, na contramão dos princípios e direitos consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, países do centro e leste europeu continuaram

praticando e implantando políticas anticiganas¹⁷. Sendo assim, podemos traçar um paralelo com a característica de solvência humana apresentada por Kurz (2003), segundo a qual só é possível ser humano uma pessoa que seja rentável¹⁸.

Quando analisarmos as crônicas feitas por Ferrari (2002) e Moonen (2013), que trazem as características atribuídas aos ciganos, identificamos que elas estão na sua maioria associadas à imagens e significados negativos. E como aponta Gill (2002), Foucault (2008), Pierucci (1990) e Pêcheux (2011) os discursos são práticas sociais desenvolvidas por agentes que “empregam o discurso para fazer coisas – para acusar, para pedir desculpas, para se apresentar de uma maneira aceitável, etc. Realçar isto é subliminar o fato de que o discurso não ocorre em um vácuo social” (GILL, 2002, p. 248).

Portanto, analisando o que já vimos e constatamos até o momento, os atuais discursos e ações preconceituosas apresentadas são reflexos de um imaginário social construído ao longo da história do povo cigano. Assim, daremos seguimento para traçar um panorama geral dos ciganos na atualidade e analisarmos as possíveis mudanças.

2.2 BREVE TRAJETÓRIA DOS CIGANOS NO MUNDO

Hoje, segundo o Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (MENDES; MAGANO; CANDEIAS, 2014), existem no mundo cerca de 12 milhões de ciganos. O estudo revela que aproximadamente 2/3 deste número faz parte da população europeia, dando ênfase a países do centro e leste europeu. Segundo a mesma pesquisa, em Portugal há cerca de 24 mil ciganos declarados.

Buscando melhor compreender as características da população cigana europeia, sobretudo portuguesa, foi realizado pelos pesquisadores: a) um grande estado da arte de

¹⁷ “Em 1925/26 a Bavária editou uma lei que tornou obrigatória a vida sedentária e condenou a dois anos de trabalhos forçados ciganos não regularmente empregados, lei que em 1929 passou a ser válida em toda a Alemanha. Mas já em 1927, todos os ciganos alemães foram obrigados a andarem sempre com um documento de identidade, com retrato, impressões digitais e outros dados pessoais (GILSENBACH 1988: 20). Alguns anos depois foi criado o Serviço Central de Combate à Praga Cigana, órgão nacional que incorporou o Serviço de Munique e outros semelhantes então existentes, e passou a ser dirigido pelo mesmo Dillmann, que em pouco tempo reuniu informações sobre mais de trinta mil ciganos alemães. Este Serviço anticigano foi extinto em 1947, e recriado em 1953, embora com outro nome; sendo definitivamente extinto em 1970, vinte e cinco anos após o término da II Guerra Mundial (WINTER 1988 e 1991).” (SCHOLZ, 2014, p. 31)

¹⁸ “A aparente contradição se dissolve se perguntamos pela definição de ser humano que subjaz a esse paradoxo. A primeira fórmula dessa definição reza: “O ser humano” é em princípio um ser solvente. O que naturalmente significa, por consequência, que um indivíduo inteiramente insolvente não pode ser em princípio um ser humano. Um ser é tanto mais semelhante ao homem quanto mais solvente ele é, e tanto mais inumano quanto menos preenche esse critério.” (KURZ, 2003, p. 2)

pesquisas disponíveis em Portugal, sendo possível identificar que as primeiras surgem eminentemente entre as décadas de 1980 e 1990 e se apresentam como estudos qualitativos; b) que os ciganos portugueses registram baixos níveis de escolaridade formal, sendo que a maioria completou o 1º ciclo da educação básica. Entre outros dados importantes disponíveis no estudo¹⁹.

No Brasil, os estudos sobre ciganos nas diversas áreas e campos do saber ganham força a partir da segunda metade da década de 90 e continuam em expansão (MOONEN, 2011). Após estudo do estado da arte realizado por nós destacamos que aproximadamente trinta teses e dissertações foram elaboradas até hoje²⁰ e, assim como em Portugal, em regra são estudos com abordagens qualitativas.

Deste modo, o problema enfrentado pelos pesquisadores portugueses é similar aos nossos, uma vez que enfrentamos a dificuldade de identificar literatura sobre o tema, bem como dados confiáveis e a pouca visibilidade dos estudos sobre ciganos.

Nesta mesma lógica destacamos a Relatoria Especial do Seminário Regional sobre a Situação do Povo *Rom* nas Américas²¹ que indica ausência de dados confiáveis e oficiais nos países participantes. Segundo a relatoria foi possível identificar que:

a) o Chile, Equador e Peru não apresentam qualquer tipo de dados oficiais com relação ao povo cigano;

b) a Argentina, ainda que sem dados estatísticos oficiais, ressalta o Mapa Nacional da Discriminação²², realizado em 2013 no âmbito do Ministério do de Justiça e Direitos Humanos, indicando que o povo cigano está entre os mais discriminados nesse país e junto a eles estão a comunidade mulçumana, judeus, transexuais e travestis;

c) Já no Canadá, a partir do censo de 2006, os ciganos aparecem como categoria e apenas 5.255 se autoidentificaram. “Contudo, há uma estimativa extraoficial que haja um número aproximadamente vinte vezes maior e que sua não autoidentificação ocorra por falta de confiança no sistema e por temer discriminação, bem como outras associações negativas à sua origem” (ONU, 2016, p 7);

¹⁹ http://www.poatfse.qren.pt/upload/docs/Documentos/estudo_ennic.pdf

²⁰ Destacamos o papel da AMSK/Brasil na divulgação desse acervo, que está disponível no site a seguir. <<http://www.amsk.org.br/estudosepesquisa.html>>

²¹ Que aconteceu em setembro de 2015, em Brasília, e contou com a presença dos representantes da Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Equador e Peru.

²² Link para o mapa na íntegra. <<http://www.inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2016/04/mapa-de-la-discriminacion-2013.pdf>> Acesso junho de 2016

d) A Colômbia, em levantamento realizado em 2005 pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística, apresentou 4.830 autodeclarados, entretanto, o governo acredita que esse número possa ser ainda muito maior. (ONU, 2016)

Mesmo que nossa situação não esteja como nos países vizinhos (Chile, Equador e Peru), o Brasil conta com poucos dados sobre a população cigana e isso é um alerta para os próximos governos. Ao longo da fase exploratória desta pesquisa entramos em contato com o IBGE e não foi possível encontrar outros dados além dos que apresentamos ao longo deste estudo e, assim como na Argentina, eles são insuficientes para identificar as reais necessidades do povo cigano, como não consideram as diferenças entre os ciganos, não os tratando como grupo heterogêneo. E ter países como Colômbia e Canadá empreendendo esforços para identificar os ciganos em seus países reafirmam para nós a urgência de esforço similar.

No que tange ao reconhecimento e identidade foi possível conferir nos discursos dos participantes do Seminário dois pontos comuns. O primeiro deles marca uma expectativa positiva para o futuro da questão cigana em todos os países participantes, uma vez que os debates sobre o tema estão crescendo e podemos associar essa perspectiva a partir do importante processo de valorização, ressignificação e fortalecimento de direitos humanos e sociais no mundo, nos países latino-americanos e no Brasil.

Trazer grupos até então excluídos para as discussões das políticas é um processo de empoderamento e viabiliza o que Fraser (2007) chama de paridade de participação, que dentro do modelo de status essa participação como igual deve ter duas condicionantes para alcançar sua maior abrangência. Primeiro as condições objetivas que estão associadas à (re)distribuição dos recursos materiais com a finalidade de dar voz aos participantes. Depois as condições intersubjetivas, ligadas ao reconhecimento, “requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social” (FRASER, 2007, p.119).

O outro ponto referido nos discursos dos participantes do Seminário Regional sobre a Situação do Povo *Rom* nas Américas é a criminalização e o estereótipo negativo reforçados pelas instituições policiais, o que reforça o estigma que associa cigano a um imaginário social negativo e marginal.

Partimos de uma análise que recairá nas discussões culturais e suas implicações poderemos então analisar no contexto das relações entre ciganos e não ciganos. De

acordo com Scholz (2014) e Fraser (2007) há uma imposição da cultura dominante por práticas e discursos que criam terrenos férteis para o racismo, o preconceito e intolerância à diferença, pois “o racismo não é primeiro rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada, atribuída” (PIERUCCI, 1990, p 12).

Thomaz (1995) afirma que a reação frente à alteridade faz parte da própria natureza das sociedades, sendo o estranhamento gerado a partir do não reconhecimento imediato do outro. Para o autor o etnocentrismo, dimensão subjetiva do preconceito, caracteriza-se por:

[...] além de um estranhamento diante dos costumes de outras sociedades, grupos ou povos, é uma avaliação-valorização do outro partindo de si, o que pode consistir numa desqualificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro (THOMAZ, 1995, p.431).

Essa dinâmica apresentada pelo autor caracteriza dois pontos opostos da cultura, ambos associados ao impacto do tempo. O primeiro deles é o processo natural das transformações culturais de um determinado coletivo de maneira interna, interferindo na sua relação com outros grupos culturais de maneira lenta e gradativa. Da mesma maneira que a ação do tempo intervém de modo impor padrões culturais hegemônicos, movendo-se como elemento externo dessa dinâmica cultural, por vezes causando a supressão de traços culturais ou até mesmo genocídios, como o Porajmos.

Uma passagem trazida pelo autor Moonen (2013) no seu livro Políticas ciganas no Brasil e na Europa diz que é fundamental para entendermos a importância do reconhecimento da humanidade do outro e urgência de uma educação intercultural.

Numa passeata em Amsterdam, nos anos 90, um menino cigano carregava um cartaz com as palavras: “IGNORÂNCIA gera MEDO gera PRECONCEITO”. Poderia ter acrescentado que este, por sua vez, gera DISCRIMINAÇÃO e que, portanto, somente acabando primeiro com a ignorância, podemos acabar também com o a discriminação anticigana. (MOONEN, 2013, p. 199)

Então, retomando Thomaz (1995), podemos dizer que a cultura está intrinsecamente associada às nossas capacidades de elaborar significados para o mundo que nos rodeia. Sendo assim, a cultura tem três elementos essenciais: a) as pessoas, que se apresentam como sujeitos passivos e ativos da expressão dos significados; b) o espaço, pois é inquestionável que a cada nova vivência/experiência reelaboramos os

nossos sentidos, percebendo e interpretando o entorno de maneira diferente; c) o tempo, porque nossa vida é movimento.

Entender que a humanidade não faz parte de um todo homogêneo é o processo de reconhecimento do que chamamos de diversidade cultural e não se pode tratar “as culturas como profundamente definidas, separadas e não interativas, como se fosse óbvio onde uma termina e a outra começa” (FRASER, 2007, p. 107).

2.3 ONDE ESTÃO OS CIGANOS DO BRASIL?

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou em 2009, 2011 e 2014, através da pesquisa de informações básicas municipais, que vem desde 1999 traçando o Perfil dos Municípios Brasileiros (MUNIC), uma série de levantamentos de dados sobre a população cigana. A investigação anteriormente citada tem por objetivo traçar um diagnóstico da gestão pública municipal, assim, nos anos a que fizemos referência fora contemplada a gestão em direitos humanos que se apresenta como ponte para relação dos entes federativos com a população cigana.

Assim, em 2009, quando a Declaração Universal de Direitos Humanos completava 60 anos, iniciou-se um diagnóstico da situação das políticas públicas brasileiras de direitos humanos voltadas ao fortalecimento da cidadania e para a mulher. No que se refere aos ciganos o MUNIC de 2009 apresentou os seguintes indicadores: a) o percentual de políticas, programas e ações voltadas ao povo cigano; b) mapeamento dos acampamentos ciganos; c) rotas ciganas.

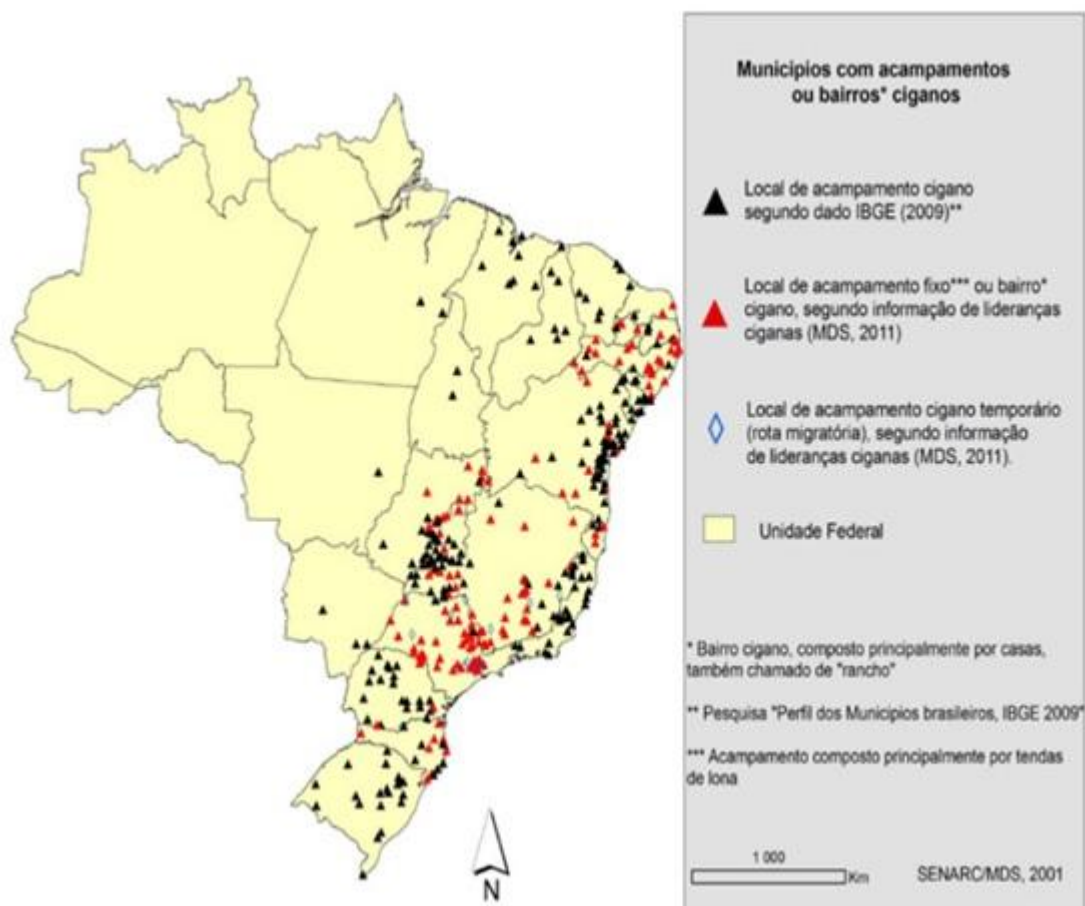
Considerando a nossa pesquisa, frisamos os seguintes dados: i) 290 Municípios reconhecem a existência de acampamentos ciganos; ii) 44 deles têm população entre 100 001 a 500 000 habitantes; iii) A maior concentração de acampamentos ciganos está na região Nordeste e dentro desta, no estado da Bahia.

A mesma pesquisa, em 2011, revelou que dentre os programas sob responsabilidade do órgão gestor de DH apenas 3,9% dos programas e ações são direcionados ao povo cigano, apontando um percentual minoritário. Assim, os dados nos revelam que inexistente interesse do poder público em direcionar seus serviços para o atendimento das necessidades dos ciganos, refletindo um dos impactos da ausência de dados.

O governo federal elaborou o mapa a seguir que nos ajuda a visualizar os acampamentos ou bairros ciganos pelo Brasil. Contudo, durante a Capacitação em

Pesquisa – Ciganos no Nordeste, os(as) pesquisadores(as) discutiram a insuficiência do mapa apresentado pelo Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos da Secretária de Promoção da Igualdade Racial.

FIGURA 3- Mapa de acampamentos Ciganos



Fonte: Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos

O Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos surge com a proposta de tornar-se um documento norteador, contudo o documento “procura incentivar os ciganos carentes a registrarem seus filhos e a providenciarem sua documentação civil” (LIMA, 2014, p.232), associando os ciganos ao nomadismo. Fazito (2006) nos faz refletir sobre a visão dos atores sociais que fazem parte da elaboração das políticas públicas, pois a mesma está associada às representações dos ciganos como nômades.

Com isso, e uma vez congregada ao conceito de *homo sacer*²³ – vida nua, mero corpo – apresentada por Sholz (2014), podemos dizer que os ciganos viveram, ou ainda vivem uma composição de banimento que está associada à ideia de bando apresentada por Agamben (*apud* SCHOLZ, 2014), ao dizer que quem é banido não é simplesmente posto fora da lei, é abandonado por ela. É ser levado a viver num estado de exceção, em outras palavras é dizer que “uma determinada vida que se encontra presa e abandona à decisão soberana” (AMITRANO, 2013, p.78).

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS, CIDADANIA E CIGANOS

O MUNIC de 2014 destacou a importância da previsão de recursos para implementação e execução das políticas públicas elaboradas pelos órgãos públicos, sobretudo no que tange aos órgãos gestores dos DH. Pois, como pontua Celina Souza (2006), a política pública é movimento, ação, assim, toda política deve estar associada à sua previsão econômica. Souza (2002) ainda nos alerta do aspecto negativo desta vinculação econômica quando associada à disputa por poder entre os grupos sociais que culmina, durante o ciclo de formulação da agenda, na prevalência de determinadas questões na referida etapa. Como salienta a autora:

Em outras palavras, a forma como o problema a ser resolvido pela política pública entra na agenda, seus participantes, sua arena decisória, seu desenho, a escolha de alternativas, os incentivos ou os constrangimentos formulados para que haja adesão à política pública e a influência de políticas anteriores são fatores essenciais para o desdobramento da política pública e para o seu "sucesso" ou "fracasso" (SOUZA, 2002, p. 15-16).

Assim, no que se refere ao processo de inclusão dos ciganos nas agendas de políticas no Brasil deve-se ainda associar uma grande morosidade. A primeira análise que nos propomos a fazer é a limitação de dados quanto à população cigana, como acusa a Relatoria²⁴ anteriormente apresentada. Os representantes do Brasil apontam a ausência de dados consistentes quanto à população cigana existente no País.

²³ O *homo sacer* é aquele cuja condição humana é minimizada a tal ponto que sua vida pede e é excluída de todos os direitos civis. Do mesmo modo, sua vida é considerada “santa”, mas em um sentido negativo. Em outras palavras, tendo como referência a discussão sobre o estado de exceção no âmbito do direito e a consequente teorização sobre o limite de ação humana expressa no exercício de soberania, que podemos teorizar acerca de uma determinada vida que se encontra presa e abandona à decisão soberana (AMITRANO, 2013, p.78).

²⁴Relatoria Especial do Seminário Regional sobre a Situação do Povo Romnas Américas

Então, podemos assim justificar a ausência dos ciganos nas agendas dos governos por tantos anos. Repetidamente, a noção de problema público relacionada aos ciganos é, no decurso da história, equiparada a um problema de polícia, o que Teixeira (2007) relaciona às correrias ciganas²⁵.

Devemos seguir salientando a importância da presença dos ciganos no elenco das políticas públicas, pois elas visam garantir direitos através das ações, ou pela inação, do governo. É através dos programas, projetos e ações que essas políticas se materializam (SANCHES FILHO, 2013).

Assim, devemos salientar que os estudos das políticas públicas são, quase que por absoluto, interdisciplinares. A política pública (*policy*) busca solucionar um problema concreto levantado através do sistema jurídico político (*politic*) após um processo de debates e disputas políticas (*politics*) por vários agentes envolvidos, que também são denominados como cidadãos, sociedade civil organizada e governo.

Essa disputa e debate são conhecidos como construção da agenda, ponto inicial e decisivo para o processo de formulação da política como reconhecem Saraiva (2006) e Parada (2006), bem como as autoras Souza (2002; 2006) e Capella (2007), que apoiadas no modelo de múltiplos fluxos de *Kingdon* reconhecem nesta etapa elementos importantes. Para elas, no que tange ao processo da agenda, existem as questões e inquietações sociais que na arena de debate podem ser reconhecidas ou não. Assim, transformando-se em problemas essa mudança ocorre de acordo com o contexto no qual o debate está inserido.

Souza (2002; 2006) e Capella (2007) apontam três elementos decisivos que irão subsidiar as questões para que elas se transformem em problema:

a) “humor nacional”, que é a soma de elementos, como ícones, símbolos e significados, que tornam uma questão propícia para que

²⁵Em Teixeira (2008) podemos destacar o trecho a seguir do livro que exemplifica como ocorreram as correrias ciganas [...]expulsa seus ciganos para São Paulo, que os expulsa para o Rio de Janeiro, que os expulsa para Espírito Santo, que os expulsa para Bahia, de onde são expulsos para Minas Gerais, e assim por diante. Ou seja, o melhor lugar para os ciganos é sempre no bairro, no município ou no Estado vizinho; ou então no país vizinho ou num país bem distante (TEIXEIRA, R, 2008, p.34). Como podemos notar pelo trecho destacado, o nomadismo se fortalece devido ao impacto de situações como a descrita, de expulsão. Entre idas e vindas, os ciganos se desenvolveram grandes comerciantes e prestadores de serviço, comercializando tudo que lhes fosse possível. Vendiam cavalos, concertavam objetos em cobre e latão, eram também grandes ferreiros e ourives, as mulheres faziam a leitura da *buenadicha*, além de associadas a atividades artísticas e, no século XVIII, os mais ricos começam a vender escravos, principalmente na capital do Rio de Janeiro.

haja uma ideia convergente entre os grupos e seja possível chegar até a agenda governamental e outras não;

b) o fluxo político que é o reflexo da disposição das forças organizadas na arena de disputa por espaço na agenda e é fundamental para a transformação de uma questão em problema;

c) como as mudanças na gestão podem afetar completamente e radicalmente o debate de determinada questão, como ocorreu em 2016, no Brasil, cuja mudança de governo modificou substancialmente as previsões para os próximos vinte anos. Assim, como bem explica Saraiva (2006, p.33):

Na sua acepção mais simples, a noção de “inclusão na agenda” designa o estudo e a explicitação do conjunto de processos que conduzem os fatos sociais a adquirir status de “problema público”, transformando-os em objeto de debates e controvérsias políticas na mídia. Frequentemente, a inclusão na agenda induz e justifica uma intervenção pública legítima sob a forma de decisão das autoridades públicas.

Então, uma vez definido e delimitado problema a ser resolvido pela ação governamental – partindo de uma acepção positiva – é chegado o momento de pensar como fazer. Eis então que chegamos às etapas de elaboração e formulação da política, que é um momento de planejamento e estudo intenso das condições para definição de metas, objetivos, estratégias por parte dos governos.

A luta de grupos minoritários como os ciganos, os grupos/nações indígenas, negros, ribeirinhos, seringueiros, mulheres, LGBTs, entre outros grupos intensifica-se nesse caminho.

O que provoca escândalo e desestabiliza é quando esses personagens comparecem na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige seu reconhecimento sujeitos falantes, como define Rancière em livro recente (1995), que se pronunciam sobre questões que lhes dizem respeito, que exigem a partilha na deliberação de políticas que afetam suas vidas e que traduzem para a cena pública o que antes estava silenciado, ou então fixado na ordem do não-pertinente para deliberação política. (TELLES, 1998, p. 2)

Ao falarmos de políticas sociais, e todo seu desenvolvimento, estamos nos referindo à efetivação de um ou mais direitos fundamentais com o objetivo de promover justiça social e fortalecer a cidadania. Para tanto,

[...] implica compreender a importância do papel do Estado e de suas instituições, em especial a mais relevante delas, os governos, nas questões que dizem respeito ao desenvolvimento econômico em sua relação com a

economia e a sociedade, em um dado contexto histórico. (SANCHES FILHO, 2013, p.369)

Os direitos fundamentais, assim como os direitos humanos, fazem parte de uma construção histórica marcada pela problematização dos conflitos sociais de uma determinada sociedade. Contudo, os primeiros são marcados pela posituação nos ordenamentos jurídicos dos Estados, por meio da Constituição. Para Hesse (1991), toda constituição está além de princípios e normas a serem cumpridas, para o autor eles são apenas “germe material de sua força vital”, que só serão possíveis de atender à sociedade se desenvolvidos a fim de compreender os elementos culturais, sociais, políticos e econômicos, sendo eles a verdadeira força vital da Constituição. Por tanto, representa o espírito da sociedade e suas “tendências” e tensões culturais.

Uma vez que foi possível as questões tornarem-se problemas, há um conjunto de dificuldades atravessadas em discursos de racionalidade de decisão, que culminam num processo de hierarquização das decisões fundamentais. Assim, como ensina Fraser (2007, p.116) “uma teoria da justiça deve ir além da distribuição de direitos e bens e examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural.” Se as políticas sociais buscam efetivar um direito, os processos decisórios da formulação da agenda e da política devem promover igualdade de participação sem recair em armadilhas de uma pseudopromoção da igualdade e aceitação da diversidade.

Neste trabalho, como podem perceber, adotamos o modelo de *status* defendido por Fraser (2007; 2010) por considerar que a junção de políticas de redistribuição e reconhecimento unidas na esfera pública são, para além de um desejo, obrigação e compromisso de promover “arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir uns com os outros como parceiros” (FRASER, 2007, p. 118) para que seja possível alcançar, assim, a justiça.

Para que isso seja possível é necessário que haja uma mudança nas posturas institucionais e nessa perspectiva o governo federal no segundo Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH), de 2002, chega a tentar mudar e fazer alguns enfrentamentos. Um deles é a inclusão, ainda que muito tímida, dos ciganos na pauta oficial dos direitos humanos do país, trazendo propostas e ações voltadas a esta comunidade, ainda que de forma insuficiente, mas marcando um importante início. O quadro a seguir é uma compilação desse processo.

QUADRO 4 - Quadro das políticas voltadas aos povos ciganos

2014	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-2
2012	Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 - Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
2010	Plano Nacional em Direitos Humanos – PNDH-3
2009	II CONAPIR – 2ª Conferência Nacional de Igualdade Racial –O relatório final da conferência é um passo importante para os povos ciganos ao reconhecer que o estado omitiu-se historicamente com relação à etnia e busca reparação através de proposta de políticas.
2010	Plano Nacional em Direitos Humanos – PNDH-3
2007	Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007- Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável Dos Povos E Comunidades Tradicionais.
2006	Decreto de 25 de maio de 2006- Fica instituído o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 de maio de cada ano;

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2017)

Para além de uma mera expectativa do direito, foi possível nessa trajetória consolidar elementos que valorizam os povos ciganos, assim, instigando um processo de afirmação positiva e elevação da autoestima. O Dia Nacional do Cigano, comemorado em 24 de maio, é um marco na comunidade cigana, assim como os espaços de diálogo promovidos pela CONAPIR em 2009. Sem dúvida, como traduz Sadek (2012, p. 34), as “políticas afirmativas traduzem a ideia de que cabe à lei e também ao poder público interferir na desigualdade concreta”.

É o que essas políticas tentam, ainda que de forma pouco eficaz, fazer para e com a comunidade cigana um processo de reconhecimento histórico buscando, assim, desenvolver meios para o fortalecimento cidadania.

Quando discutimos cidadania não podemos deixar de considerar as dimensões sociais, política e civil defendidas por Marshall (1996) e seguidas por outros estudiosos, que estão baseadas em um processo histórico imbricado no surgimento dos Estados nacionais.

Como nos apresenta Carvalho (2005), Botelho e Schwarcz (2012) e Silva (2000) a construção da cidadania no Brasil deve ser relacionada ao processo de lutas que foram, ao longo da história, transformando-se em conquistas políticas, civis e sociais. Como descrevem Botelho e Schwarcz (2012, p.15):

[...] a trajetória da cidadania moderna – ligada historicamente, com os direitos a ela associados, aos estados nacionais que os produzem e também reconhecem – está de fato marcada pelo sinuoso percurso da articulação entre

o Estado, como dimensão da autoridade pública e do reconhecimento legal dos direitos básicos, e a nação, como dimensão da solidariedade social em que nos reconhecemos como partes de uma comunidade política ou até, e mais atualmente, conforme bem mostra Benedict Anderson, “uma comunidade imaginada”

Como nos ensinam os autores citados é necessário que haja, conforme denomina José Murilo de Carvalho (2005), um sentimento nacional, o qual Marshall (1996) diz ser um sentimento de pertencimento. Não há o que se questionar ao afirmar que a cidadania é marcada pelos processos históricos e é resultado de uma união por objetivos comuns à maior parte da sociedade.

Silva (2000) analisa essa vinculação a uma identidade nacional da seguinte maneira

Essa filiação a uma comunidade é definida por direitos e garantias que demarcam as diferenças em relação aos indivíduos que não fazem parte da comunidade, pois sem o sentimento de identidade coletiva, que se processa através da língua, religião e história, não seria possível a existência de nações democráticas modernas. (SILVA, 2000, p. 87)

No seu livro, *A construção da Cidadania no Brasil*, Carvalho (2005) nos relata a necessidade de criar uma identificação nacional para conter as revoltas separatistas que explodiram durante o século XIX, como a Sabinada, a Cabanagem e Farroupilha. Dentro deste cenário, Carvalho (2005, p.77) indica que “o pouco sentimento nacional que pudesse haver baseava-se no ódio ao estrangeiro, sobretudo o português”, que se solidificará durante a Primeira República sem, não obstante, mais uma vez, primar pela participação popular e incluir todos os sujeitos nos processos políticos. A grande exemplo disso está o papel que o negro irá ocupar na sociedade brasileira após a abolição.

Por isso, Botelho e Schwarcz (2012) nos dizem que “o percurso histórico da cidadania no Brasil, como não poderia deixar de ser, seguiu os rumos da história do seu país”. Representado por conflitos de natureza separatista, no qual não existia a ideia de um país uno, um sentimento e desejo coletivo transformar o hoje Estado brasileiro, mas sim de promover segregações regionais, o que dificultou a sintonia entre as dimensões da cidadania apresentadas por Marshall (1996).

Como demonstramos anteriormente, o reconhecimento tardio dos ciganos na história de formação do Brasil dificulta a sua participação popular. Para Borges (2007), o debate sobre a reconfiguração da participação dos ciganos na vida social é latente. A autora aponta que:

[...]as principais propostas identificadas nos discursos ciganos atuais giram em torno do reconhecimento e fortalecimento da identidade dessa etnia, assim como da urgente conquista da cidadania para os mesmos. (BORGES, 2007, p. 10-11)

Podemos, assim, dizer que há uma relação de interdependência entre a cidadania e o Estado-nação, por isso Soares (1998, p. 41) nos explica que “os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política”.

Deste modo, a cidadania busca através do Estado proporcionar aos sujeitos, aos cidadãos nacionais e grupos sociais a conquista e ressignificação de novos direitos que promovam a participação social, política e econômica. Como ratifica Silva (2010)

Para Dalmo Dallari, a ideia de cidadania está intimamente relacionada às condições básicas para participar da vida pública, o que exige assegurar os direitos fundamentais aos indivíduos, ou seja, a *cidadania expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo*. (SILVA, 2010, p. 42)

E é nesse contexto que afirmamos a importância da educação para o fortalecimento da cidadania, pois a educação apresenta-se como elemento que articula as dimensões política, civil e social na sua forma mais ampla.

A importância da educação nessa direção é confirmada em pesquisas realizadas por Nancy Cardia (1995), ao evidenciarem a relação existente entre o desconhecimento da população sobre seus direitos e a não-utilização de mecanismos para concretização ou denúncia de violação dos direitos. (SILVA, 2010, p. 63)

O processo formal de escolarização desenvolve competências para que possamos melhor conhecer e entender os nossos direitos, contudo, em que pese sua importância, ela não é suficiente. Os processos informais de educação são fundamentais para que haja um desencadeamento positivo do conhecimento adquirido na escolarização formal e assim sendo possível fortalecer a cidadania.

3 EDUCAÇÃO: DIREITO, INTERCULTURALIDADE E TRANSFORMAÇÃO

Neste capítulo apresentamos reflexões em relação ao papel do direito como mediador das relações sociais, tencionando, assim, que o direito à educação deve promover igualdade e respeito aos direitos humanos para garantir uma sociedade em que haja paridade de participação. Deste modo, a educação é a formação do sujeito para emancipação, pois, como ensina Paulo Freire, a libertação é uma construção coletiva.

3.1 AS FACES E CAMINHOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação enquanto direito público subjetivo (art. 208, § 1, CF/88) obriga o Estado a garantir o acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros: a) na educação infantil para crianças até cinco anos de idade (art. 208, IV, CF), b) educação básica e gratuita para crianças entre quatro e dezessete anos de idade (art. 208, I, CF); c) oferta de ensino noturno, que atenda à necessidade do educando trabalhador e/ou que não pode cumprir a escolarização na “idade certa”. Ainda garante a Carta Maior que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, § 2º, CF).

Aos ensinamentos de Nader (2011, p. 307) devemos dizer que o direito à educação é um direito subjetivo, pois “decorre da incidência de normas jurídicas sobre fatos sociais” e tem como sujeito(s) ativo(s) aquele (s) – pois os sujeitos podem ser individuais ou coletivos – o portador do direito o(s) cidadão(s) e sujeito passivo, o Estado. Este último tem o dever da prestação jurisdicional, “isso quer dizer que o indivíduo tem a faculdade de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional pelos poderes públicos.” (BOAVENTURA, 1997, p.9)

Valendo lembrar que “a realização desses direitos pressupõe a existência de uma bem elaborada peça orçamentária, mecanismo através do qual o Estado maneja os recursos públicos ordenando as prioridades para a despesa uma vez observada a previsão da receita.” (CLEVE, 2003, p.19)

O direito à educação enquanto direito subjetivo pressupõe uma prestação que só será possível através de uma ação estatal na forma de política, programa ou ação pública. Sendo assim, como falamos no capítulo anterior, é necessário que haja também uma previsão orçamentária, como assinala Novaes (2014, p.54) a política educacional

enquanto política pública deve buscar “instituir, organizar, orientar, colocar em funcionamento e manter uma rede de ensino ou sistemas de educação”.

Entende-se dentro do modelo de Estado social e democrático de direito - que busca fomentar e apoiar a participação de todos no que se refere aos bens coletivos bem como sua distribuição, buscando estabelecer uma paridade de participação (FRASER 2007; 2010) - que o direito público subjetivo “deve se prestar à exigibilidade do caráter coletivo de tais direitos, ou seja, à exigibilidade de políticas públicas” (DUARTE, 2004, p.116). Cleve (2003) ainda sinaliza que o direito público subjetivo tem três funções essenciais:

a) defesa, “situam o particular em condição de opor-se à atuação do poder público em desconformidade com o mandamento constitucional” (CLEVE, 2003, p.21);

b) prestação, o dever de prestar o serviço que é essencial, obrigação assumida pelo Estado para haja a ação governamental;

c) não discriminação, devendo o Estado estabelecer o princípio da igualdade como norteador dos direitos²⁶, examinando as diferenças a fim de dirimi-las. Como é o caso de grupos minoritários e historicamente excluídos, que necessitam de políticas pensadas por e para eles para que suas necessidades possam realmente ser atendidas. Podemos trazer como exemplos os ciganos, as marisqueiras, índios, remanescentes de quilombolas e camponeses, grupos que por conta de suas estruturas sociofamiliares, de trabalho e localização necessitam de atendimento escolar diferenciado.

No que se refere ao direito à educação e sua materialização através das políticas educacionais é importante:

[...] perceber que a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos beneficiários diretos do serviço (alunos), mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade. (DUARTE, 2004, p.115)

Assim, empenhando-se em garantir ao educando elementos que o possibilitem a percepção do mundo que o rodeia, considerando o tempo histórico e espaço como elemento fundamental, pois é nele que as diferenças apresentam-se como reais, devemos considerar as ponderações de Morató (2011, p. 103) ao dizer que:

²⁶ Valendo ressaltar que o princípio da igualdade procura afirmar a paridade de participação social (FRASER, 2007; 2010)

O homem é um ser eminentemente cultural, que se expressa, representa e se comunica simbolicamente, desenvolve uma identidade, conhece as coisas, sociais e naturais, e entende o significado que as valoriza e justifica; enfim, o homem vive imerso em um mundo simbólico e somente por meio dele existe como indivíduo e interage com os demais e com o mundo.

Não nos resta dúvida que os ambientes escolares são fundamentais para a construção da identidade dos indivíduos e é também através deles que construímos as nossas percepções do outro e de tudo aquilo que nos rodeia.

Assim, é elementar que as políticas de educação, além de formas, possam instituir ao direito à educação caráter facilitador, moderador e promotor dos direitos humanos, pois como salienta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é importante que a educação seja:

Art. XXVI - [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 2016)

Não olvidaremos “que o conceito de educação, entendido como formação do homem, compreende um campo imensamente mais amplo que o da escola ou da instrução” (ENGUIITA, 1993, p. 13). E aqui trazemos sua concepção ampla nos diversos espaços escolares, mais que isso, não apenas as atividades formais, mas também as não-formais, pois a educação no seu sentido mais amplo é corresponsável para o desenvolvimento da cidadania e a formação emancipatória, propondo reflexão dos problemas sociais. Significa a formação de corações e mentes de uma sociedade e a busca por solução de problemas sociais, na procura incessante pela transformação dos contextos de exclusão.

Devemos lembrar o educador Anísio Teixeira ao dizer sobre o papel fundamental da escola como agente passivo e ativo das transformações sociais, pois ela passa por transformações de acordo à necessidade social e, mais que isso, é ambiente propício para o despertar da consciência e da indignação em contextos sociais de violações de direitos, como o caso dos ciganos ao longo da história e ainda hoje (HESSEL, 2011).

A escola é, sem dúvidas, importante para a autopercepção do sujeito como elemento de transformação, seja por discussões teóricas ou por práticas estabelecidas

nas instituições ou fora dela que provoquem indignação e promovam ações de respeito à diferença. Nesse sentido, acrescenta-se que:

A educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade e ganha maior importância quando direcionada ao **pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da autoestima de grupos socialmente excluídos**[...] (ROCHA; ROCHA, 2009, p. 40, GRIFO NOSSO)

Sobre educação e os ciganos, o tema começou a ser discutido e desenvolvido pelo governo federal através do MEC e do Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Resolução nº 3, de 16 de novembro de 2012, que estabeleceu as diretrizes para o atendimento de crianças e jovens em situação de itinerância. Através da Resolução, “o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (BRASIL, 2012, art. 1º), foi assegurado, garantindo o cumprimento do seu direito à educação.

A referida resolução que busca elementos para fortalecer o direito à educação às populações em situação de itinerância aquece a chama para a discussão sobre o direito à educação ao povo cigano e cidadania.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aqueles pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. (BRASIL, 2012)

No diapasão de efetivar o compromisso anteriormente assumido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, o Estado brasileiro vem buscando através de diversas diretrizes e dos seus planos nacionais de educação contemplar populações marginalizadas dos processos escolares até então. Pois, como define em princípios, a LDB assegura dozes princípios que promovem a democracia, cidadania e direitos humanos. Como tríade, destacamos:

- A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (LDB, art. 3º, I), devendo o poder público subsidiar através de políticas públicas, programas e ações elementos materiais como transporte público, alimentação e material didático. Mas devemos considerar que o acesso e permanência escolar dos

educandos estão associados à sua capacidade de interagir no ambiente escolar com o ambiente físico (muitas vezes localizado em bairros distantes e com dinâmicas territoriais diferentes);

- “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (LDB, art. 3º, II) e “a valorização da experiência extraescolar” (LDB, art. 3º, X) são princípios primordiais para uma educação que valoriza as diversidades de qualquer natureza.
- “Respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB, art 3º, II) que ressalta a importância de um ambiente escolar plural e sua relevância para o desenvolvimento humano de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Considerando o exposto anteriormente podemos, ao longo das duas últimas décadas, identificar diretrizes que tanto instituíram novas modalidades da educação básica, quanto orientaram os sistemas de educação e suas respectivas instituições e profissionais a lidar e atender os beneficiários a qual se destinam as diretrizes, ou, como é o caso das Diretrizes da Educação em Direitos Humanos (2012), buscou garantir uma educação formal mais democrática e que transmita valores consolidados pela nação.

Para exemplificar, podemos destacar as seguintes diretrizes: a) Educação do Campo (2001), b) Educação de Jovens e Adultos (2010), c) Educação Escolar Quilombola (2012), d) Educação Escolar Indígena (1999/2012), e) Educação Especial na Educação Básica (2001).

Acolhendo as tendências mundiais e locais tais diretrizes apresentam-se propostas de acolhimento de diferentes minorias, como descreve Sória (2010, p. 171, tradução nossa) “tanto no desenho da política como nos espaços escolares, começaram a instalar-se discursos e práticas cuja tendência era a aceitação do outro, a atenção a diversidade e o reconhecimento da diferença.”²⁷

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, reafirmou a obrigação instituída pela Resolução nº 3 de maio de 2012 ao estabelecer a Meta 5 – de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental - indicou como estratégia a ser perseguida:

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de **populações itinerantes**, com a produção de materiais didáticos específicos, e

²⁷ Tradução livre de: Tanto en el diseño de políticas como en los espacios escolares, comenzaron a instalarse discursos y prácticas cuya tendencia era la aceptación del otro, la atención a la diversidad y el reconocimiento de la diferencia.

desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014)

Ainda no PNE 2014, com a intenção de incentivar que os planos estaduais e municipais, considerando suas peculiaridades regionais, lancem como meta o fomento à qualidade da educação e busquem:

Meta 7, Estratégia 7.26- Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, **de populações itinerantes** e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo [...] (BRASIL, 2014, grifos do autor)

Por fim, o que tentamos demonstrar outrora é que a educação, para além de uma mera norma, quando articulada é um potencial instrumento de transformação social. Assim, espera-se que ao envolver e acolher os grupos socialmente excluídos no processo educativo toda a sociedade modifica-se, incluindo a escola.

Enguita (1996) nos alerta sobre uma política de igualitarismo formal, de simples incorporação na escola tradicional, que não necessariamente garante a permanência e a conclusão dos estudos. O autor destaca que, para além da garantia de acesso, deve-se pensar em atingir formação do gestor e professor, bem como a mudança da imagem dos ciganos nos livros didáticos e na própria troca do conhecimento em sala de aula. É nessa perspectiva que devemos pensar em uma educação e uma escola intercultural, que rompa com os estigmas e busque fortalecer a cultura de direitos humanos.

3.2 EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Como dizíamos no tópico anterior, o direito para ser efetivo necessita extrapolar o campo jurídico-político para que haja uma educação que prime pela justiça social e reconheça a diversidade nos contextos e examine a realidade dos grupos étnico-culturais excluídos dos processos econômicos, sociais e políticos.

Acreditamos que a educação formal é uma das chaves para analisar tais realidades. Como salienta Costa (2012, p. 142-143), a escola é uma “instituição privilegiada de transição, construção e reconstrução do conhecimento, *lócus* de vivência e convivência entre as diferentes culturas [...]”. Pois, o que esperamos das escolas é que

elas “não reproduzam ou recriem cegamente as desigualdades e injustiças sociais.” (SCHILLING, 2013, p. 34). Segundo Schilling (2013)²⁸, para alcançar justiça, para ser justa, a escola deve respeitar as diferenças, fomentar a igualdade e ser dialógica.

Como nos ensina Candau (2008, p.52), a educação dentro de uma perspectiva intercultural deve promover “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’”, valorizando os traços culturais dos grupos sociais envolvidos e entendendo que cultura é um processo dinâmico e histórico. Assim, compreendendo que a proposta de uma educação intercultural deve promover o reconhecimento, dando paridade de participação a todos os envolvidos.

Quando partimos para o contexto histórico e conceitual do termo interculturalidade, identificamos que a necessidade de pensar uma educação intercultural aconteceu a princípio na Europa e Estados Unidos a partir da década 60 do século XX. Tal iniciativa está associada às ondas migratórias de estrangeiros e a presença de diversos grupos étnico-culturais que impulsionaram uma nova configuração das políticas educacionais e da cultura escolar após períodos marcados pela reconstrução econômica, social, física e política nos EUA e em diversos países da Europa (MARÍN, 2007).

Já na América Latina só é possível identificar o desenvolvimento do tema na década de 90 do mesmo século (SORIA, 2010), “mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (CANDAU, 2010, p. 155). No Brasil podemos identificar essas transformações de forma mais clara após a Constituição de 1988, que traz a diversidade como um princípio constitucional a ser respeitado.

Para além dos espaços educacionais e sua relação direta no cotidiano pedagógico, que buscam trabalhar o conceito da interculturalidade para que haja o acolhimento e diálogo com as diferenças, o conceito “pegou” em outros campos do conhecimento como é o caso dos estudos das políticas públicas. Foi necessário o Estado realinhar suas ideias e discursos para que políticas públicas atingissem um maior número de pessoas, otimizando recursos materiais e imateriais.

Contudo, a literatura aponta que num primeiro momento, seja na educação ou nas políticas públicas a proposta para a integração desses grupos buscava, num primeiro momento, a homogeneização e assimilação pela cultura dominante do país sem o respeito à cultura desses povos (CANDAU, 2010; MORIN, 2007; SORIA, 2010).

²⁸Em estudo realizado durante os anos de 2010 e 2011 com estudantes da escola pública e estudantes do curso de pedagogia da USP.

Sendo assim, é preciso muito mais que traçar diretrizes que uniformizem o ensino básico ou o atendimento escolar de pessoas em situação de itinerância. É preciso compreender os ciganos como povo de tradição oral, que preserva alguns costumes da medicina tradicional, que tem língua e expressões próprias, que sua mobilidade está associada ao trabalho e tantos outros traços culturais que marcam as comunidades tradicionais, como os indígenas, refugiados, imigrantes, os trabalhadores do campo e tantos outros grupos excluídos.

Como procura evidenciar Enguita (1996 p. 19), assim como outros grupos étnicos sociais, os ciganos “têm-se visto enquadrados numa escola feita por e para a etnia dominante, tal como os operários na escola da grande e pequena burguesia e as mulheres nas dos homens”. Desse modo, a sua escola não valoriza o processo cultural presente no contexto do qual eles são oriundos.

Então, estabelecemos duas linhas de análise: i) as políticas públicas, que desde a Constituição Federal de 88, vem buscando repensar e incluir os grupos vulnerabilizados e excluídos ao longo do processo de elaboração das mesmas; ii) a segunda é pensar como a escola ainda não está preparada para lidar com a demanda de populações marcadas por traços culturais contra hegemônicos.

O que nos remete aos ensinamentos de autores como Meszáros (2014) e Candau (2008) de que a busca por uma solução reformista para educação não rompe com a lógica do capital de dominação monocultural, pois “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MESZÁROS, 2014, p.27).

A reforma da educação não alcança a paridade de participação ou promove a emancipação dos indivíduos. Pois quando

[...] não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultura presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50)

E precisamos de uma educação crítica, pois a formação do sujeito não se esgota na sua relação com o conteúdo formal é a partir dele que o sujeito percebe-se e

transforma o mundo a sua volta. Assim, podemos dizer que a escola é um ambiente rico e genuíno das relações culturais.

A proposta de uma educação para transformação social deve estar aliada à busca do reconhecimento de uma sociedade diversificada, que exige, sobretudo, justiça social e paridade de participação. Esta educação deve buscar compreender que a igualdade e diferença pertencem a um mesmo polo positivo de análise, pois, como ensina Candau (2008, p. 47), não se trata apenas do “direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”.

Nesse contexto, de afirmação da diferença e a busca pela paridade de participação que buscamos evidenciar a importância da educação em direitos humanos. Como já vimos anteriormente a EDH busca evidenciar os processos históricos de lutas e conquistas pelos direitos humanos, bem como o não esquecimento de suas violações; favorecer e estimular mudanças de corações e mentes, afim de buscar mudanças de atitudes e, assim, afirmar uma cidadania ativa e consolidar a importância dos Direitos Humanos.

3.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA REALIDADE A SER FORTALECIDA

O discurso dos DH, e por consequência o da EDH, está marcado por uma polissemia ideológica e política. Como afirma Vera Candau (2010), há duas frentes de debates e foco. A primeira é marcada por uma ideologia predominantemente neoliberal; e a segunda traz uma visão contra hegemônica e dialética.

A primeira foca nos direitos humanos dentro do contexto atual, sem propor mudanças reais e, conseqüentemente, dando caráter de superficialidade à proteção daqueles direitos com uma estratégia clara e também incentivando o individualismo e a não solidariedade. Uma vez que apenas é relevante aquilo/aqueles que sejam rentáveis, “a partir desse ponto de vista, as pessoas são material, "mão-de-obra", e mais nada” (KURZ, 2003, p.20).

Já a segunda, que defendemos neste estudo, fomenta uma sociedade inclusiva, sustentável e plural. Para nós, a educação em direitos humanos é uma mudança de perspectiva da interpretação do mundo e, como afirma Carbonari (2006, p.1, grifos do autor) “é um *processo de formação permanente*, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade)”.

O autor complementa Benevides (2003, p.1) ao dizer que a EDH é “essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”.

A Educação em Direitos Humanos busca o reconhecimento da diferença e proporcionar a igualdade, que para além de um discurso hegemônico de padronização legal, cultural e social dos Direitos Humanos, demanda o empoderamento dos sujeitos excluídos e, a partir dessas premissas, proporcionar transformações sociais, deste modo, fortalecendo uma sociedade verdadeiramente democrática.

O cenário em que a Educação em Direitos Humanos se insere no Brasil está intimamente relacionado a um período de lutas contra as violações e supressão de direitos durante a ditadura militar.

A partir da década de 1980, o processo sócio-histórico indicava que não bastava superar o autoritarismo do Estado; tornava-se indispensável ir além, romper os limites do privilégio e dos preconceitos que compunham a cultura política enraizada no esquecimento. (VIOLA, 2010, p.22)

O referido esquecimento é resultante da violação do direito conquistado através de lutas por reconhecimento e pela compreensão de que os direitos humanos não são mutáveis. A própria historicidade dos DH é pautada por desdobramentos sócio-históricos. Pois, “os direitos do homem nascem como direitos naturais universais e desenvolvem-se como direito positivo particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais” (BOBBIO, 2004, p. 30).

Por conta disso, devemos lembrar que as transformações sociais são fundadas ou tem por consequência novas realidades e necessidades da sociedade, por isso a contestação é necessária. E por isso, “a lei raramente pode estabilizar e legalizar uma mudança em si é sempre resultado de ação extralegal” (ARENDRT, 1999, p. 73). Assim, justifica-se a ação contestadora dos desobedientes civis. Pois vale lembrar que por mais rígida que a lei seja ela é concebida a partir de um consenso da sociedade, pretender ter ali suas necessidades atingidas, e não a imposição de um autoritarismo vigente.

Mesmo que parte considerável daquelas lutas terem acontecido ainda antes da própria concepção contemporânea de direitos humanos ter sido constituída é certo que as pautas concretas dessas lutas remetiam aquilo que hoje inscreveríamos na ampla gama de temas abarcadas pelos direitos humanos (VIVALDO, 2014, p. 165)

Já destacamos a importância do processo político de redemocratização do Brasil e as suas implicações na resignificação de algumas ações político-sociais. Autoras como Silva (2010), Vera Candau (2007, 2008, 2010), M^a Victória Benevides (1996), M^a de Nazaré Tavares (2010), Carbonari (2006) e Solon Viola (2010) são nomes no Brasil que lutaram e fizeram parte da história das políticas de EDH. Como nos ensina Silva (2010, p. 54), com a abertura política “nos anos 1980 e 1990, é que a educação em direitos humanos no Brasil começa a ganhar espaço político-pedagógico” e com a educação popular construída ao longo desse período, por movimentos sociais e políticos, é que conhecimentos e saberes populares se articulam a fim de “fortalecer lutas destes setores com a finalidade de exigir direitos, participações e afirmações de identidades.” (SILVA, 2010, p. 54)

Deste movimento resultam as normas jurídicas políticas que se inserem no Brasil na última década do século XX e que redimensionam o lugar dos povos e comunidades tradicionais, do povo negro, dos indígenas e outros grupos invisibilizados pelo Estado. Assim, criando “a necessidade de nos repensarmos como nação”, “as nossas microrrelações cotidianas” e de analisar de que maneira as nossas relações com o “outro” desenvolveram-se (GOMES, 2016).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos empreende:

[...] essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2003, p.1)

A proposta da EDH é formar uma educação contínua, permanente e global, entendendo a urgência e demandas globais, locais em suas diversas dimensões. Esta educação deve propor ações e atitudes para o reconhecimento do outro como humano, orientando a valorização do indivíduo como agente de mudança, capaz de agir e posicionar-se frente à violação de direitos, sua naturalização ou esquecimento. Deste modo, formando um sujeito histórico, que a partir de suas vivências, possa promover ações transformadoras.

Assim, podemos dizer que a Educação em Direitos Humanos tem três elementos como propósitos. Segundo propõe Candau (2008):

- a) Formar sujeitos de direito

Como dizíamos anteriormente, a EDH preocupa-se que os sujeitos envolvidos numa educação transformadora possam agir e pensar de forma crítica frente ao mundo que os rodeia. Não dentro de uma concepção neoliberal de individualização do indivíduo, mas sim que possa criar mecanismos que possibilitem o avanço do reconhecimento, defesa e ressignificação dos direitos humanos e fundamentais para toda coletividade, buscando o fortalecimento da democracia. Pois como afirma Bobbio (2004), Benevides (2003) e Candau (2008) não devemos e não podemos falar em direitos humanos sem pensar em afirmar e fortalecer a democracia, promovendo a paridade de participação (FRASER, 2007). Assim, educar em direitos humanos é incentivar que os direitos ligados à cidadania, direito à moradia, à saúde, educação e outros promovam uma vida digna.

b) Empoderamento

É dar voz e articular para que grupos minoritários, excluídos e invisibilizados dos contextos socioeconômicos e políticos possam ter o poder, a possibilidade e visibilidade para ser sujeito ativo. Assim cada pessoa pode ser “sujeito de sua vida e ator social” (CANDAUI, 2008, p.54)

c) Educar para o “nunca mais”

Resgatar a memória de um país e de um povo, uma nação é fundamental para conhecer-se e entender os processos históricos ao longo do tempo. Deste modo, capacitando aos indivíduos e os coletivos para romper com os processos de normalização das violências nas suas dimensões objetivas e subjetivas, e, dessa forma, afastar as impunidades à violação dos direitos.

Estes três elementos implicam na urgência do envolvimento da escola como grande articuladora e formadora de atitudes e ideais nas nossas vidas. Desta forma, a escola deve buscar “estabelecer princípios, valores e objetivos no Projeto Político-Pedagógico” (SILVA, 2010, p.45) de modo a imprimir neles e na capacitação permanente da comunidade escolar ações que viabilizem atitudes de transformação do indivíduo e do coletivo. Assumindo a escola um compromisso coletivo de transformação de forma contínua da sociedade.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o aporte teórico-metodológico para a construção deste estudo. Como os nossos participantes fazem parte de uma cultura ainda pouco estudada e debatida, num primeiro momento foi necessário fazer alguns enfrentamentos com relação ao nosso posicionamento teórico. Foi necessário nos posicionarmos enquanto pesquisadoras e encarar que a tentativa de dominação por um padrão hegemônico e assimilação cultural pode ser ainda mais forte com os povos ciganos. Tal posicionamento foi essencial para a compreensão dos conceitos apresentados e trazidos pelos participantes, que são ciganos calóns nordestinos, haja vista a nossa escolha por uma pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco ciganos(as) calóns de três estados nordestinos; Bahia, Pernambuco e Maranhão, e todos os participantes tiveram sua trajetória marcada pela conclusão do ensino médio e a graduação.

4.1 A CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA

“É toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível.” (SANTOS; MENESES, 2009, p.3)

O livro *Um Discurso sobre as Ciências*²⁹ de Santos (2010) apresenta algumas reflexões sobre a ciência, a pesquisa e nos convida para uma inquietação a respeito do nosso papel enquanto pesquisadores e professores das ciências humanas, políticas sociais e educação.

Santos (2010) inicia sua provocação remetendo-se a Rousseau³⁰ e apontando a importância da capacidade de formular perguntas. Então indagamos: elas terão resposta? Talvez não de imediato, mas elas “[...] são capazes de trazer uma luz à nossa perplexidade[...].” (SANTOS, 2010, p. 6), nos tiram da zona de conforto e propõem novas reflexões. Outrossim, destaca Quivy e Campenhoudr (2013, p. 31) “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É caminhar para um melhor

²⁹Resultado de uma conferência proferida na Universidade de Coimbra no ano letivo de 85/86.

³⁰ Ele faz alusão ao livro *Discurso sobre a Ciência*.

conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

“O Paradigma Dominante”, apresentado por Santos (2010), propõe-nos a pensarmos sobre a dominação da racionalidade nas ciências sociais: será que é conveniente? E até que ponto? O que nos diferencia das ciências naturais? Por que temos dificuldade de desvincularmos dela?

E sobre essa inquietação, tendemos a concordar com ele que a racionalidade é, sim, importante para de certa forma condicionar a pesquisa social a um rigor científico. Contudo, o que não pode ocorrer é considerar apenas o pragmatismo ao estudar a sociedade, pois:

[...] as ciências sociais não podem estabelecer lei universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire [...] as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista. (SANTOS, 2010, p. 20- 21)

Santos (2010) tenciona que o “paradigma dominante” do racionalismo sobre as ciências sociais vem sendo desconstruído ou retomado, pois não há como estudar os fatos sociais apenas pela sua dimensão externa. A crise do “paradigma dominante”³¹ ganha força e o primeiro elemento de enfraquecimento pontuado por ele é a relatividade da simultaneidade de Einstein.

Em sua teoria, Einstein quebra com a lógica ao demonstrar que a simultaneidade dos acontecimentos distantes não podem ser provadas, apenas ser definidas, pondo, assim, em crise os sistemas de medição. Mais tarde, “Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, 2010, p. 25), estabelecendo mais um ponto de crise para o “paradigma dominante”.

Em nosso estudo e nas entrevistas realizadas, as falas dos participantes da pesquisa, demonstram que seus trajetos educacionais são fundamentais para redimensionar o papel dos povos ciganos no país. Os participantes da pesquisa encontraram na educação maneiras de compreender questões da relação entre ciganos e

³¹ Capítulo 2 do livro.

não ciganos e trazendo-a para uma nova configuração, marcada pela proximidade e a lutar por reconhecimento e respeito.

Santos (2010) desenvolve-se dentro de um contexto de compreensão da diferença cultural, da negação da intolerância, primando uma universalidade cultural e, por conseguinte, do conhecimento, fortalecendo, assim, o paradigma emergente. Santos (2010, p. 44) explica-nos que:

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro das pessoas.

Enquanto o “paradigma dominante” exige uma ignorância total e absoluta dos valores humanos, o “paradigma emergente” não só admite, como o percebe importante para uma análise fidedigna. Por tanto, para que seja viável usar um sujeito – seja como pesquisador ou participante – é importante lembrar que “a ciência faz do homem um ser especializado em determinados assunto, enquanto o senso comum torna o cidadão comum um ignorante generalizado” (SANTOS, 2010, p55). Aqui o autor nos chama a atenção da importância do conhecimento prévio adquirido ao longo do tempo por todos os envolvidos na pesquisa.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto desta pesquisa foi protocolado na plataforma Brasil que encaminhou ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador, em entendimento à Resolução 466/12 do CNS, para apreciação. A coleta de dados realizou-se após a aprovação do projeto, tendo liberado a pesquisa em outubro de 2016, através do Parecer nº 1.661.700 pelo referido comitê no período entre outubro e dezembro de 2016. O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE (APÊNDICE IV) foi lido e assinado pelos participantes da pesquisa em duas vias no momento das entrevistas. De acordo com a Resolução 466/12 do CNS, preservamos o sigilo dos participantes da pesquisa, no intuito de salvaguardar a identidade dos entrevistados. Para tanto, no decorrer das análises serão atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa. Destacamos que o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os

desafios de ciganos calóns nordestinos para a efetivação do direito à educação, tendo como pressuposto o fortalecimento da cidadania.

4.3 O CAMINHO PERCORRIDO

Neste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, pois, acatamos o que ensinam Bogdan e Biklen (*apud* LUDKE; ANDRÉ, 2011, p.13) quando afirmam que ela “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa em retratar a perspectivas dos participantes”. Os mesmos autores ainda destacam características básicas para a abordagem qualitativa e para este trabalho destacamos três dos cinco³² aspectos: a) dados descritivos; b) foco no processo de coleta de dados e não no produto; c) os significados trazidos pelos participantes.

Considerando o objetivo principal, classificamos esta pesquisa como exploratória, pois buscamos familiarizar o leitor com os desafios socioculturais que ciganos calóns nordestinos, graduandos, graduados e pós-graduados enfrentaram para que pudessem ter o seu direito à educação efetivado.

Deste modo, considerando os ensinamentos de Gil (2002, p. 44), há dois elementos que podem definir a pesquisa exploratória, que são: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que vivenciaram o problema estudado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário buscar fontes de dados secundários junto aos órgãos públicos, como o Ministério da Educação e IBGE. Contudo, não identificamos dados disponíveis nas páginas oficiais do governo federal até dezembro de 2016 e, após várias buscas nessas páginas, entramos em contato com os órgãos anteriormente citados. Selecionamos órgãos que realizam periodicamente pesquisas por todo o território nacional, como é o caso do Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e o IBGE.

Esses contatos foram realizados por telefone através do número disponível para atendimento ao público³³, em setembro e outubro de 2015 e por e-mail no mesmo

³² Os outros elementos apresentados pelas autoras são: 1- o desenvolvimento da pesquisa no ambiente natural e o pesquisador como instrumento; 2-a análise de dados tende a seguir um processo indutivo, no qual as hipóteses construídas no processo inicial da pesquisa não precisam ser comprovadas.

³³ Contatos disponibilizados nos sites oficiais:

período (ANEXO I). Infelizmente, nas tentativas de contato, as repostas obtidas formaram um padrão: “Agradecemos o contato, mas lamentavelmente não será possível atender ao seu pedido, visto que não dispomos dos dados ora solicitados”.

Considerando o exposto e a exiguidade de tempo no mestrado, optamos por dar seguimento a nossa pesquisa com ciganos(as) que já tivessem concluído o ensino básico e iniciado – ou concluído – o ensino superior, como explicaremos mais a seguir.

4.3.1 Participantes da pesquisa

No decorrer da investigação optamos por desenvolver o estudo com ciganos calóns nordestinos graduandos, graduados e pós-graduados nos diversos campos do saber, que tiveram um percurso educacional marcado pela graduação. A escolha dos sujeitos mostrou-se relevante porque, a partir da experiência particular de cada um, podemos fazer uma reflexão de quais desafios foram enfrentados pelos mesmos para que o direito à educação seja verdadeiramente efetivado na realidade da educação cigana.

Nesse trabalho utilizamos como parâmetro para a escolha dos participantes a técnica de amostragem “bola de neve”. Ela é “diferente das técnicas tradicionais de amostragem, que buscam a independência entre os elementos da amostra, esse tipo de técnica faz uso justamente das relações entre as pessoas.” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 12). Como salienta Albuquerque (2009), a referida técnica de amostragem é bastante utilizada nas pesquisas que envolvem populações ocultas e de difícil identificação, que são aquelas com comportamentos e características ilícitos e/ou estigmatizadas.

O primeiro contato que tivemos foi com o Participante I ainda na fase exploratória da pesquisa. Foi através desse contato que pudemos nos aproximar de pessoas calóns nordestinas e compreender os desafios enfrentados para efetivação do seu direito à educação. Ele, o Participante I, como diremos a seguir, é o primeiro cigano doutor na Bahia e hoje é pós-graduado, doutor em zootecnia e professor em uma Instituição de Ensino Superior Pública, no interior do estado da Bahia, e representante dos ciganos junto à Secretaria de Promoção e Igualdade Racial.

No nosso primeiro encontro, que aconteceu em setembro de 2015, tivemos a oportunidade de obter informações relativas a estudos ciganos, indicação de fontes, o

que trouxe fundamentos importantes para esta pesquisa. Quivy e Campenhoudr (2013, p.70) definem esse primeiro momento como pesquisa exploratória, pois tem por “função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado” e assim, aproximando o pesquisador do seu objeto de estudo.

No fim deste estudo realizamos um total de 6 (seis) entrevistas entre os meses outubro e dezembro de 2016 e tivemos conversas informais com famílias ciganas, que nos ajudaram a compreender elementos culturais, que ajudaram no momento da realização das entrevistas. Contudo, nem todos(as) os(as) ciganos(as) identificados(as) por nós estavam disponíveis ou dispostos a participar, alguns não tinham interesse de dividir suas trajetórias e desafios; já outros, por desgastes em pesquisas e diálogos com os governos, não quiseram nos conceder entrevista.

A técnica bola de neve divide-se em duas etapas: a primeira é a identificação de sujeitos “sementes”, que são aqueles que iniciam o movimento de indicações, e os sujeitos da etapa seguinte são denominados de “filhos”. O nosso primeiro sujeito semente foi o Participante I. Ele indicou algumas pessoas, contudo, como já dissemos anteriormente, nem todas tinham disponibilidade para participar da pesquisa. Os sujeitos alcançados a partir da indicação do Participante I, que podem ser chamados de filhos, foram os participantes IV e V. Já as Participantes II e II foram sujeitos sementes, mas que os filhos indicados não foram alcançados. Por motivos adversos, os sujeitos “filhos” indicados por elas não tiveram disponibilidade para a entrevista.

4.3.2 Instrumentos da pesquisa

Na perspectiva de melhor compreender o fenômeno estudado, utilizamos como técnica de pesquisa a entrevista, que como assinalam Quivy e Campenhoudr (2013, p.192) é através dela que:

Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas (APÊNDICE V), sendo as questões elaboradas por meio de um roteiro de perguntas abertas, tendo como foco os temas norteadores da pesquisa. No desenvolvimento dessa etapa surgiu a necessidade de

elaborar pontos para entrevista, o que chamamos de “temas norteadores” (APÊNDICE V), haja vista que um dos participantes não vivenciou as tradições ciganas e ponderou que as perguntas elaboradas não seriam alcançadas nas suas repostas.

Durante as entrevistas percebemos que o roteiro serviria apenas como um guia, pois os sujeitos investigados falaram abertamente, da forma como desejaram, relatando as suas experiências e outros aspectos relevantes de seus processos educacionais, refletindo sobre o direito à educação assegurado nos marcos legais e o acessado por eles e por aqueles que conhecem, bem como fizeram reflexões sobre alguns direitos ligados à cidadania.

As perguntas buscavam compreender como era a relação entre a questão identitária dos ciganos, conhecer o seu processo educacional e os desafios enfrentados durante ele, entender como a relação entre família e os nossos participantes desenvolveu-se após a sua trajetória educacional e como eles(as) compreendiam as políticas públicas, bem como a sua participação nos processos de formulação.

Ao iniciarmos este estudo nos deparamos com a seguinte expressão “vocês, os brasileiros”, que indicava o ‘outro’ – aqueles (as) não pertenciam à cultura cigana – fomos levadas a nos questionar como os ciganos se percebiam, se a expressão “brasileiro” estava ligada às condições de acesso aos direitos associados à cidadania. Então, nos propusemos a entender melhor como era relação entre os participantes e o sentimento de pertencimento, sendo este vinculado à noção de cidadania.

Sendo o direito à educação um dos direitos vinculados à cidadania e fundamental para o exercício dos demais direitos, buscamos compreender como ocorreu os seus processos educacionais de ciganos(as) e quais os desafios foram enfrentados por eles. Sabendo como a família é fundamental para os nossos processos educacionais, sobretudo durante a educação básica, e as questões culturais que permeiam as relações familiares dos ciganos, buscamos compreender como a relação família e educação ocorreu.

5 ANÁLISE DE DADOS

Levando em consideração os ciganos, educação e direitos, neste capítulo iremos apresentar os dados coletados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Então, devemos compreender que o direito à educação deve estar para além de um marco normativo, como vimos no capítulo 3, e que os elementos socioculturais que o compõem são essenciais para atender a extensão da sua garantia e efetivação. E, a partir desse momento, buscaremos compreender como esses elementos se destacam na fala dos participantes.

5.1 TRAJETÓRIAS E CAMINHOS DOS PARTICIPANTES

Considerando os critérios que utilizamos na pesquisa para identificação e seleção dos sujeitos, realizamos um total de 5(cinco) entrevistas com participantes ciganos(as) calóns de três estados do Nordeste brasileiro: Bahia, Maranhão e Pernambuco. O primeiro desafio que enfrentamos no campo de pesquisa foi identificar pessoas ciganas calóns no Nordeste que tivessem sua história marcada por um percurso educacional compreendido desde a educação infantil até o ingresso no ensino superior e sua conclusão.

Pudemos notar ao longo dessa pesquisa, em conversas informais com famílias ciganas, que muitos ciganos(as) não concluíram a escola básica pelos seguintes motivos: i) os mais velhos assinalam a antiga vida nômade e a tradição de suas famílias quanto ao casamento, o que dificultava sua permanência na escola e o regresso era muito difícil; ii) os mais jovens, ainda em idade escolar, estudam mais e conseguem concluir o ensino fundamental ou médio, contudo poucos conseguem, ainda, ingressar no ensino superior; iii) todos eles relataram que ser cigano(a) no ambiente escolar traz uma carga social negativa associada a estereótipos como ladrões e preguiçosos; iv) outros relatam falta de interesse por motivos diversos alheios à escola.

Durante nossa trajetória pudemos contar com a fundamental contribuição de familiares, colegas e amigos para identificar essas pessoas. Destacamos a valiosa contribuição do Participante I, que nos ajudou a desenvolver conexões estabelecendo uma rede de comunicação com outros sujeitos para a pesquisa, contribuindo, assim, em parte, na busca de pessoas para serem entrevistadas. Para além dos desafios apresentados anteriormente, devemos destacar que nem todas as pessoas identificadas

sentiam-se confortáveis para falar do tema, por vivências particulares ou experiências negativas com pesquisadores anteriores e com o poder público.

Contudo, os participantes dessa pesquisa nos proporcionaram encontros instigantes e assinalaram, a partir de suas vivências, indícios de como o ambiente escolar apresenta fragilidades no atendimento a crianças, jovens e adultos ciganos. Conhecemos a realidade de ciganos(a) das cidades de Salvador-BA, Dias D'Ávila-BA, Feira de Santana-BA, Petrolina-PE e São Luiz-MA, apresentando suas histórias e os desafios que enfrentaram ao longo de sua trajetória educacional.

Através das entrevistas foi possível compreender as lacunas apresentadas pelas políticas educacionais buscamos compreender quais medidas precisam ser concretizadas na prática educacional. Fomentando diálogos para que se proponha uma real educação intercultural, que promova o diálogo, o respeito, a integração, buscando fortalecer a cidadania.

Neste sentido, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, resguardando suas identidades, e, devido à ética da pesquisa, daremos nomes fictícios para os sujeitos que concordaram em ser entrevistados.

5.1.1 Participante I

Como já dissemos anteriormente, o Participante I é professor doutor de uma IES no estado da Bahia, atualmente representante dos ciganos na comissão de populações e povos tradicionais da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do mesmo estado. Ativista cigano e reconhecido por sua comunidade, o Participante I considera que a educação é e foi essencial para seu engajamento, despertando nele a importância do seu papel na defesa dos interesses de seu povo.

Ele, cigano calón itinerante até os 15 anos, conforme relatou na entrevista, faz parte de uma das famílias ciganas mais tradicionais e respeitadas da Bahia. Iniciou seus estudos na escola formal na década 70, como nos relatou, foi alfabetizado por seus irmãos mais velhos e “naquela época a presença de ciganos nas escolas era raríssima. Na verdade, eu não lembro de outra família que não fosse a minha que frequentasse a escola[...]”. O relato do Participante I indica, assim, como nos demais relatos, o papel fundamental da família para sua escolarização, desde a alfabetização ao incentivo para a continuidade dos estudos, o que ficará bem claro no relato da Participante III.

Assim como muitos interioranos, o Participante I foi continuar os seus estudos escolares na capital baiana, como demonstra seu depoimento a seguir:

Estudei no Colégio Nobel, ali no corredor da Vitória e a diversidade de estudantes vindos também de outras cidades do interior era muito grande. Eu era mais um que estava ali. Muito embora, quando eu me revelei cigano muitas pessoas que já tinham vivência com outros ciganos em seus municípios, percebi um certo estranhamento. As pessoas ficaram um pouco assustadas, mas com o passar do tempo isso deixou de existir. Faz parte do processo de revelar-se. (PARTICIPANTE I)

Aqui podemos destacar a importância de um ambiente escolar intercultural. Salvador, assim como outras capitais do Brasil, durante muito tempo ocupou um espaço central no sistema educacional na Bahia, acolhendo estudantes de todo o estado e transformando as escolas e universidades um lugar propício a trocas. Como afirma Lopes (2012), para entender o outro são necessários a empatia e o diálogo. O autor ainda aponta que três instituições são ideais para esse movimento acontecer: a) a escola, porque nos ensina o que é importante; b) a mídia, porque elabora imagens, c) o direito, porque define o que é aceitável. (LOPES, 2012, p. 77)

Para o participante apresentar-se como cigano, continuou sendo uma rotina. Primeiro na faculdade de agronomia e hoje, como professor, relatou que: “a cada semestre eu faço questão de falar do meu currículo e, principalmente, de minha origem cigana. Eu me orgulho disso.” Percebemos, através do discurso do Participante I, a importância de uma prática docente que vise reconhecer a diversidade cultural. Como propõe Morin (2014), todo conhecimento e prática devem ser contextualizados e situados, assim, respondendo as seguintes indagações: Quem somos? De onde viemos? E para onde vamos?

Desejando instigar respostas a estes questionamentos e com o intuito de promover, dar visibilidade e fomentar a pesquisa cigana no Nordeste, que o Participante I, juntamente à Associação Social de Apoio Integral aos Ciganos (ASAIC), promoveu em dezembro de 2016 a Capacitação em Pesquisa – Ciganos no Nordeste. Participamos do evento, apreendendo e socializando nossas experiências e conhecendo novos pesquisadores. Tomamos conhecimento do evento em outubro de 2016, quando realizamos nossa entrevista com o Participante I. O encontro aconteceu entre os dias 5(cinco) e 8 (oito) de dezembro de 2016 na cidade de Feira de Santana, sertão baiano.

5.1.2 Participante II

Dando continuidade, a Participante II da nossa pesquisa é uma jovem advogada, que trouxe na leveza das suas palavras interessantes colocações da importância da educação para o seu autorreconhecimento enquanto cigana. Nos conhecemos na Universidade Católica do Salvador, durante um evento acadêmico e quando falamos da pesquisa, ela prontamente se propôs a colaborar e, alguns meses depois, nos concedeu uma entrevista.

Contou-nos que era filha de pai cigano e mãe não cigana, separados, e que não foi criada dentro das tradições ciganas. Sendo assim, nos relatou que sua vida é marcada por conflitos, inclusive em relação à sua identidade. Em sua vida adulta, negou sua identidade e entrou em um processo de normalização, como nos contou na entrevista. Tal situação aconteceu em vários momentos de sua vida, destacamos os trechos do relato a seguir que revelam este conflito pessoal:

Minha mãe sempre me alertou para que eu não falasse sobre isso e eu fui entendendo que era uma construção errônea sobre essa cultura feita pela sociedade e até pela própria igreja.

Meu ex-namorado é de origem espanhola e eu não podia dizer na família dele que eu sou cigana. Sempre fui de certa forma reprimida. Um pouco por preconceito dele, mas também por querer me proteger, para que eu não fosse malvista e sofresse com isso naquele meio. E eu não o culpo por isso, porque faz parte da construção educacional dele. (PARTICIPANTE II)

A Participante II, através da educação, já inserida na faculdade de direito, e, posteriormente participando de um grupo de pesquisa, enquanto bolsista de iniciação científica, compreendeu que não precisava e não queria mais negar sua origem. Como relata em sua fala:

[...] fui percebendo que não era eu que tinha que sentir vergonha pelo que eu sou, mas sim as pessoas pela ignorância e por serem tão preconceituosas. A cultura cigana é muito rica, bonita e, além disso, faz parte da construção histórica do nosso país. (PARTICIPANTE II).

Através do relato percebemos a importância do diálogo que a educação propõe. Para além disso, como “o empoderamento dos grupos, das classes e dos setores sociais está relacionado às experiências que estes sujeitos sociais desenvolvem nos seus espaços de vida e de relação social em busca de poder” (VIOLA, 2010, p.20). Sendo

assim, a educação é também um processo político de libertação do sujeito, fazendo com que a mudança seja vivenciada e partilhada.

Deste modo, a educação é um elemento de transformação social e é papel do ambiente escolar tornar-se espaço de troca e aprendizado Assim como é dever da escolar preparar o homem para um futuro desconhecido, para questionar-se e solucionar por si os seus próprios problemas, como nos ensina Teixeira (1968). Conhecer e entender as diversidades é fundamental ao pensarmos em uma educação para todos, global, acolhedora e emancipatória.

5.1.3 Participante III

A Participante III é mulher, pernambucana, criada numa família cigana tradicional, tem 25 anos, bacharel em direito e solteira. Ela enfrentou os desafios de ser cigana dentro de uma sociedade na qual, segundo ela, “ser cigano” é visto pela sociedade como alguém mal na sua essência. Mas ao contrário da participante II ela sempre encontrou em casa o apoio necessário para afirmar a sua identidade e tendo claro para si o papel dos ciganos na sociedade.

O fato de ser uma mulher cigana e continuar seus estudos, dentro de um contexto cultural em que a maioria das mulheres da sua idade já estavam casadas e tinham filhos, foi uma trajetória educacional desafiadora ,pois precisou enfrentar os preconceitos da sociedade, família e os olhares desconfiados dos ciganos. Mas a Participante III não desanimou e seguiu, sempre recordando da importância de não desistir e o que isso representava para outras meninas ciganas.

A Participante III fez da educação um instrumento contra a ignorância, preconceito e a discriminação na sociedade, família e escola. Durante o seu processo educacional buscou conhecimentos que fortalecessem sua identidade e o reconhecimento de seu povo.

À medida que fui estudando e me destacando eu me empoderei ainda mais da minha cultura. O nome de cigana me fortaleceu. Meu pai sempre falou que não devemos negar quem somos, se negarmos que somos ciganos estaríamos renegando toda a luta do nosso povo. Aprendemos que ao invés de nos esconder, deveríamos transformar essa imagem negativa em algo positivo.(PARTICIPANTE III)

A educação para a Participante III gera progresso que conduz ao reconhecimento da diversidade de indivíduos, de culturas e povos. Deste modo, os contextos educacionais devem assumir um compromisso com a humanidade do outro, um pilar essencial para uma educação em direitos humanos, conforme o PNEDH/2006 e DNDH/2012.

5.1.4 Participante IV

A participante IV foi nômade parte da sua infância e com o passar do tempo, através de sua mãe, também cigana, que era alfabetizada, foi conhecendo as letras e aprendendo a juntar algumas sílabas. Contudo, relatou-nos que o fato impulsionador para sua vontade de estudar foi quando seu tio enviou uma carta e apenas uma pessoa no seu “rancho”³⁴ sabia ler e todos sentaram em volta dela. Com emoção nos relatou:

Eu fiquei maravilhada com aquilo e fiquei “louca” querendo aprender a ler. Eu tinha uns gibis e fui tentando aprender sozinha, passaram-se alguns dias até que eu fui lembrando do que minha mãe já havia me ensinado e comecei a ler uma plaquinha que até hoje não esqueço. Era a imagem de Chico Bento pulando no rio com a placa escrito “Proibido nadar”. Então quando eu aprendi a ler, não quis parar mais! (Risos) (PARTICIPANTE IV)

O que nos leva a refletir sobre a importância da educação e as novas oportunidades que a mesma lhe proporcionou. Atualmente a Participante IV está cursando direito e para lutar pelo que acredita para si, para seu povo e toda a sociedade. Bauman e May (2010) afirmam que é a liberdade, mesmo que sempre em negociação, que viabiliza uma ruptura e novas oportunidades.

5.1.5 Participante V

Conhecemos os participantes IV e V, durante uma semana de Capacitação em Pesquisa – Ciganos no Nordeste que aconteceu em Feira de Santana–BA. O participante V é cigano calón, residente no estado do Maranhão, graduando em Teologia e conhece bem os dilemas dos ciganos brasileiros.

Eu faço um trabalho nos acampamentos que corresponde a um assistente social, mesmo sem formação na área, o que eu tenho é inquietude e curiosidade. Eu vejo determinadas situações, não concordo com aquilo e vou

³⁴ Rancho é uma expressão utilizada por ciganos para fazer referência aos acampamentos itinerantes.

atrás para que seja resolvido. O problema é que esperamos demais o poder público nos ajudar e essas dificuldades nos fazem passar por um processo de transição. Passamos a nos ajudar ao invés de buscar ajuda das autoridades. (PARTICIPANTE V)

Para ele, as ações e políticas públicas não alcançam os ciganos, e “as consequências negativas de ser rotulado e estereotipado propiciam uma colocação mais baixa na hierarquia social na qual o indivíduo vive, o que pode gerar efeitos indesejáveis em suas oportunidades” (SIQUEIRA; CARDOSO, 2011, p. 97-98).

O participante V faz parte da Associação Social de Apoio Integral aos Ciganos (ASAIC) e percorre todo o país como articulador de capacitações como a que aconteceu em Feira de Santana-BA. Vale ressaltar que o evento não tem apenas características acadêmicas, mas dispõe de uma dinâmica que mobiliza o poder público e promove a participação e proporciona voz ativa aos ciganos. Assim como ele, outros ciganos puderam dividir suas vivências sendo possível perceber a importância e valorização do evento, que é pensado por ciganos, promovido por ciganos e com participantes ciganos.

5.2 O QUE É SER CIGANO?

Para Pollak (1992, p. 5), identidade é “um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.” Assim, a própria terminologia cigano, que usamos ao longo desse trabalho, pode sofrer alterações de sentido a partir da perspectiva que seja adotada, como já explicamos na introdução, por isso analisamos o sentido de ser cigano na fala de cada participante.

Para o mesmo autor a identidade social passa pela criação dos sentidos que são atribuídos ao longo da história às pessoas, situações e coisas, o que na análise do discurso denomina-se intradiscorso. Para Hall (2011) nós nunca somos “autores” exclusivos dos nossos discursos, para ele na língua os sentidos são atribuídos de acordo os contextos e tempo, assim, o discurso e língua é, sem dúvidas, uma representação do que chamamos de cultura. Como reflete a Participante II, em relato sobre uma reação preconceituosa, “às vezes não é nem maldade é porque a gente cresce imerso nessa cultura tão, tão, tão... nem tenho palavras para descrever, mas que a gente nem sabe de onde veio os nossos preconceitos. E a gente tem que estar sempre se auto avaliando.”

Freire (2000) nos ensinou que a escola inculca valores nas mentes dos educandos, e por consequência na sociedade, sendo apresentados e representados nas ações cotidianas através de sentidos que os alunos, professores e demais agentes da comunidade escolar imputa nas suas relações com o “outro”.

Entretanto, seguimos salientando que os processos de transformação social apresentam uma teia complexa na qual a escola é apenas um dos elementos que a compõe. Como sinaliza Teixeira (1967, p.20):

Antes de mais esclareçamos que não são as escolas as responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade. As escolas são como os romancistas, também acusados de corromperem a sociedade. Elas, como eles, refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade.

A escola é apenas uma das instituições responsáveis pela formação dos nossos significados, a família e outros espaços de educação informal são essenciais para a consolidação destes significados. Como ensina Morin (2014, p. 50), a cultura é um “conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade”.

Para a Participante II ser cigana tem duas faces: a primeira negativa e a segunda marcada pelo seu processo de autopercepção e ressignificação de sua identidade. A seguir destacamos as seguintes falas:

Minha experiência em ser cigana é só de um feedback negativo da sociedade, pois mesmo tendo origem, não sei exatamente quais são os costumes, eu não tive atuação cigana, não tive uma aproximação cultural, mas tive a experiência da identificação e da construção do imaginário na construção da minha própria identidade. Eu sofri com o preconceito, porque em determinado momento, precisei negar minha identidade e não tem nada pior do que isso. (PARTICIPANTE II)

As pessoas sentem medo por causa dessa história de ler a mão, além da imagem marginalizada e do estereótipo de ladrões. (PARTICIPANTE II)

Como já demonstramos anteriormente, a Participante II disse ter percebido que “não deveria sentir vergonha de minha origem” e nos relata o papel da educação para a redefinição da sua identidade:

Quando entrei na academia eu comecei a sentir vergonha, vergonha de mim, da minha negação. Primeiro por ter sido injusta, eu fui muito preconceituosa e vergonha, melhor, vergonha não; dor por ter negado minha identidade e hoje em dia eu falo. Tanto que há uma semana atrás estive com meu

orientador da graduação e ele fez uma cara de deboche e aí eu disse a ele: você está sendo preconceituoso. E eu falei sério. Porque eu sempre fiquei quieta, eu nunca respondi e eu sou respondona, mas só que isso era algo tão ferido em mim que precisei reagir. (PARTICIPANTE II)

Assim, como relata a Participante II, a Participante III também afirma que ser cigana e falar sobre isso abertamente é sua forma de reconhecer e defender a sua cultura. Ainda nos relatou na entrevista que, em estágio no Ministério Público do seu Estado, era conhecida por todos, inclusive no fórum, como “ciganinha” e essa identificação é um motivo de orgulho.

5.3 EDUCAÇÃO, CULTURA E CIGANO: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Como falamos ao longo deste trabalho, especialmente no capítulo II, há uma grande lacuna no que se refere a bancos de dados demonstrando a realidade cigana no Brasil em todas as áreas de atuação do poder público, o que prejudica avaliação das necessidades da população cigana, seja na saúde pública ou na educação.

Também pudemos perceber que este não é um problema exclusivamente brasileiro, em países como o Canadá, Portugal³⁵ e Espanha, em que pese à existência dos dados, ainda apresentam dificuldades similares. No que se refere às políticas educacionais países europeus apresentam insuficiências, pois como relata Casa-Nova, sobre o caso português, “as comunidades ciganas têm sido comunidades secularmente afastadas da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da sociedade portuguesa e/ou dos ciganos portugueses” (CASA-NOVA, 2006, p.156). Aponta, ainda, que mesmo com melhorias nos níveis de escolarização geral, as pessoas ciganas em países membros da Europa continuam com baixos índices de escolaridade.

Para Casa-Nova (2006), assim como para nós, os sistemas culturais nos espaços escolares são o ponto chave para compreender a relação entre os ciganos e a escola. Como dissemos no capítulo III, a Europa começa a pensar em uma educação intercultural à medida que conflitos com grupos de imigrantes surgem na segunda metade do século XX e a discussão sobre as identidades nacionais e comunitária começam a ser repensadas no velho continente. Para Marín (2007) esse processo é

³⁵Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (2014). Disponível em <http://www.poatfse.gren.pt/upload/docs/Documentos/estudo_ennic.pdf> acessado em 20 de janeiro 2017.

acompanhado pela globalização, que instala uma crise nas identidades e abre caminho para novas configurações identitárias.

Deste modo, a educação é levada a repensar seus posicionamentos nas políticas, contextos escolares e pedagógicos. E seguindo o movimento europeu, mas considerando as especificidades, o Brasil e países vizinhos são levados a ponderar as situações vivenciadas com as minorias indígenas, negras, ciganas e outros povos que formam suas nações e:

O desafio que se coloca, neste sentido, é desvelar, desconstruir os estereótipos raciais e a visão do “racismo cordial” presente nas sociedades latino-americanas, apesar desta expressão ser em si mesma contraditória. Ao mesmo tempo, requer o reconhecimento da diferença como um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 159)

Nesse tocante, Marín (2007, p.151) ainda alerta que “a diversidade cultural surge então como a expressão positiva de um objetivo geral que busca alcançar a valorização e a proteção das culturas do mundo, diante do perigo da uniformização.” No Brasil ainda temos um caminho longo para mudanças profundas no que se refere à diversidade cultural e a inclusão e reconhecimento das minorias étnico-raciais.

Aqui as nossas mudanças tiveram início normativo no fim da década de 1980 com a constituição, intitulada Constituição Cidadã, que unida aos valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos e frente ao histórico de repressão, valorizou os direitos ligados à cidadania. Pois um Estado democrático, como ensina Cury (2002), deve ser o provedor desses direitos e, assim, garantir a igualdade de oportunidade. No que se refere à educação, Buffa, Arroyo e Nosella (2010, p. 95) destacam que “o direito à educação é central e inseparável das lutas pelo conjunto de direitos humanos, cidadão”.

No mesmo sentido, defende ainda Silva (2010, p.43) que “é a educação nessa direção que possibilita avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano, na defesa e fortalecimento da democracia”. E, como apontam os participantes, a educação é política, social, subsidia suas lutas e é capaz de transformar.

Os ciganos precisam estudar mais e buscar mais conhecimento para que tenham a oportunidade de expandir seu próprio universo. Vivenciar e perceber mais o que está a sua volta para que não discutamos coisas baseado em argumentos artificiais, digamos assim. A educação é transformadora. Transforma cidadãos por perceber que têm pessoas que estão brigando pelos nossos direitos. (PARTICIPANTE I)

Educação é a base de tudo. Com uma boa educação, você pode desconstruir tudo aquilo que uma sociedade retrógrada construiu. A educação é o pilar que

não deve faltar na vida de nenhum ser humano, principalmente na vida de um cigano que é sempre tão excluído do âmbito social. (PARTICIPANTE III)

Educação é conhecimento profundo, sabedoria, troca de ideias e informações. Na minha vida educação, cultura, reconhecimento e cidadania é tudo. Tem que prevalecer, nem que para isso eu precise brigar para conseguir. Lutar pelo que eu quero e aquilo que eu espero pra mim, para o meu povo e toda a sociedade em comum. (PARTICIPANTE IV)

Educação é o eixo da minha carroça. Se eu quero respeito, eu tenho que respeitar. A falta de educação leva ao preconceito já que desrespeito gera desrespeito. Ignorância gera ignorância. Gentileza gera gentileza. (PARTICIPANTE V)

Como apresenta na fala dos participantes, a educação é elementar, mas não exclusiva, para ressignificação dos direitos vinculados à cidadania. Nos ambientes escolares a diversidade aparece latente e é preciso dialogar com as diferenças, pois “a escola é, sem dúvidas, uma instituição cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2006, p.160).

A escola ao promover ações de integração e valorização de coletivos socioétnicos e raciais rompe com padrões institucionalizados de “desrespeito e desestima” (FRASER, 2007), criando mecanismos que promovam a cidadania ativa, bem como paridade de participação. Como nos alerta Marinho (2012, p. 73), “a cidadania não era simplesmente um status legal definido por um conjunto de direitos e responsabilidades, mas sim uma identidade, uma expressão de pertencimento a uma comunidade política.” O relato da trajetória do Participante V caracteriza o que autores como Candau (2008; 2010), Moreira e Candau (2006), Candau e Russo (2010), Arroyo (2010) e Santos (2009) descrevem sobre imposição de valores homogêneo e padronização cultural como forma de dominação ao dizer que:

A escola não promovia ações de integração para os ciganos e não acredito que nunca haverá. Isso acontece pela ideologia empregada nas escolas (principalmente públicas) de que qualquer aluno do portão para dentro tinha que ser tratado da mesma maneira que todos os outros, a não ser que existam ativistas ou pessoas envolvidas com os direitos humanos dentro das escolas que se prontifiquem a fazer alguma coisa. (PARTICIPANTE V)

E como demonstram os dados da pesquisa anteriormente descrita na introdução, a escola brasileira, sobretudo pública, ainda não está pronta para receber os alunos ciganos. Em conversa informal com professores da escola básica de Salvador e do município de Alagoinhas pudemos perceber que eles(as) não conhecem a Resolução nº 3 de 2012 do CNE e reproduzem, quase sempre por desconhecimento, alguns preconceitos.

Também tivemos a oportunidade de participar da formulação do Plano Municipal de Educação na cidade de Salvador, no eixo ensino superior que tratava de assuntos essenciais como a formação de professor. Como também participamos da reavaliação do Plano Municipal de Alagoinhas, no GT Associações, Fundações e Entidades Filantrópicas, discutindo com outros grupos e minorias. E nos deparamos com o desconhecimento da inclusão dos ciganos na Resolução nº3 por parte de membros da secretaria de educação, educadores, representantes de entidades e os demais participantes.

Contudo, apesar do exposto, a perspectiva dos participantes I, III e IV da relação entre os ciganos e a comunidade escolar foi apresentada de forma positiva pelos participantes e destacaram que os professores são fundamentais para minimizar ou romper com as ações discriminatórias. Então destacamos as seguintes falas para exemplificar:

[...]a escola nos recebeu muito bem, mas quando comecei a estudar os meus colegas eram bem preconceituosos e me ofendiam muito com piadinhas maldosas. Mesmo minha mãe me orientando por diversas vezes para que eu não brigasse, a ter brigas com agressão física, porque eu era muito atacada e às vezes fugia do meu limite. Os professores e funcionários da escola sempre foram justos comigo porque sabiam do meu comportamento, eu sempre fui uma aluna dedicada, portanto nesses casos, eles chamavam os pais de todos, sem predileções. As crianças eram bastante maldosas e me ofendiam muito com certas brincadeiras e eu creio que o meio influencia muito. Se a criança é criada num meio preconceito, ela vai reproduzir o exemplo que tem. (PARTICIPANTE IV)

A escola e os professores são fundamentais nessa construção e nessa quebra de preconceito. Eu fui muito acolhida nas escolas que eu estudei, quando os professores diziam que eu não era "a cigana" e que eu tinha nome, aquilo foi inibindo essas pessoas. Foi importantíssimo. (PARTICIPANTE III)

Esse acolhimento que eu tive foi muito importante porque vendo a escola que meus primos estudam, percebo o quanto desestimula o aluno a estudar e frequentar as salas de aula. Quando você chega em um ambiente e sente que não é bem recebido e é julgado por uma coisa que você não fez é muito desestimulante. Quando estamos em um ambiente com muitas pessoas, tudo que acontecer de negativo foram os ciganos que fizeram. Há um impacto negativo e os pais dos alunos que não são ciganos também tentam afastar seus filhos dos alunos ciganos. Não existe nenhuma campanha de conscientização que ajude a mudar essa imagem negativa, esse preconceito. (PARTICIPANTE III)

Eu comecei na segunda série em 1977 e nessa escola tive vários olhares desconfiados no início. Era uma escola pequena, naquela época quase não se ouvia falar em escolas particulares e todos frequentavam a rede pública. Nesse período as pessoas que estudavam eram simples, sem poder econômico e não se destacavam na sociedade. Nós éramos mais uma dessas pessoas. Os professores que atuaram na minha época também não tinham esse olhar preconceituoso escancarado como percebíamos em outras comunidades que frequentaram essas escolas daí por diante. Nós temos relatos de situações vividas por crianças ciganas que são muito fortes, entre elas acusações de roubo. (PARTICIPANTE I)

É possível perceber que os conflitos gerados entre os alunos não ciganos e ciganos são bem comuns, como demonstra o relatório final da pesquisa sobre ações discriminatórias, apresentada na introdução. Os alunos apresentam o maior índice de preconceito em relação aos ciganos. São utilizadas as seguintes frases para exemplificar tal preconceito: “Ciganos não gostam de trabalhar”; “Ciganos vivem roubando”; “ciganos detestam responsabilidade”; “ciganos não cumprem as obrigações”, e percebeu-se que há um número maior de alunos que expressam seu preconceito com relação aos ciganos, seguidos de pais e mães, funcionários, professores e por último diretores.

Desse modo, podemos perceber que a vivências dos participantes I, III e IV parecem ser atuais, embora tenham relatado nas suas experiências posicionamentos positivos de professores e da escola de uma forma geral. Contudo, eles não podem apontar ações que a escola promovia para seu melhor acolhimento ou conhecimento de alguma ação em escola diferente. Ao contrário disso, a Participante III indica que:

Atualmente quando os ciganos chegam nas escolas, eles sofrem *bullying*. Tem um colégio perto de minha casa que estudam vários ciganos, mas os professores não ajudam a enfrentar esse preconceito. Não promovem eventos que os ciganos possam interagir com os não ciganos, pelo contrário, eles incentivam o *bullying*. Faço essa informação porque já fui várias vezes no colégio para resolver conflitos dos meus primos até com os próprios professores. Eles fazem muitas afirmações sobre coisas absurdas que os ciganos fazem, então eles incentivam e propagam o preconceito. Infelizmente eu vejo isso acontecer muito nas instituições da rede pública. (PARTICIPANTE III)

Meus primos já foram xingados de macacos, de ladrões e os professores tratavam como algo normal. Nem sequer chamavam os pais dos alunos para discutir isso, não entram em conversa, não promovem palestras de conscientização. O nosso país que envolve tantos povos e raças não deveria ter tantos pensamentos retrógrados, não deveria ser assim. Então eu acho que a rede pública de ensino deveria trabalhar melhor isso. (PARTICIPANTE III)

Como afirmam Candau e Moreira (2006), a discriminação e o preconceito são dimensões difíceis de serem trabalhadas na escola, contudo devem ser tratados de forma multidimensional. Silva (2010) defende que confrontar os alunos com exemplos de discriminação “comuns” na sociedade e discutir essas situações faz com que os alunos passem por um processo de reflexão das situações problema, dos instrumentos normativos e as possíveis soluções para a situação discriminatória. A participação dos alunos é fundamental e esse envolvimento pode ocorrer através de atividades lúdicas,

como o teatro, a música e intervenções nos espaços escolares. Deste modo, a escola estimula os alunos a exercerem de forma ativa a sua cidadania no seu cotidiano escolar, familiar e social.

A partir de reflexões sobre a educação, sobretudo do ponto de vista formal, e apoiadas em Enguita (1996) e Marín (2007), reforçamos que a escola tem como função social a formação de uma identidade nacional que acolha e promova a diversidade cultural, étnica, social e de gênero, desenvolvendo elementos para o fortalecimento da cidadania.

Dentre os fatores que mencionamos até aqui, há desafios que os nossos participantes enfrentaram durante a sua trajetória que estão associados ao seu convívio familiar. Como sinalizam Casa-Nova (2006) e Simões (2007), a educação tem um valor diferente para algumas comunidades ciganas, para muitas comunidades/famílias a educação é suficiente quando prepara a criança cigana para realizar as operações matemáticas básicas e ter um nível de leitura que ajudem na atividade econômica exercida pelos seus pais e familiares.

O participante I relata que, para ele, este romper com algumas expectativas da sua família:

Foi um baita desafio. Tinha muitas tradições ciganas que eu precisei enfrentar para poder seguir em frente. Os ciganos casam muito cedo e me foram arrumando vários casamentos, disse não para todos eles porque não estava nos meus planos. Eu queria seguir uma carreira e também pela minha “não dedicação”, digamos assim, ao ramo do comércio da compra e da venda. Meus irmãos que me sustentavam, pois, meu pai já era falecido.(PARTICIPANTE I)

Mariano Enguita³⁶ (1996, p.8) pontua que para além dos diferentes traços culturais, como o casamento, a itinerância e a língua, “é a opção pela economia de subsistência, pelo trabalho por conta própria ou, o que é mais provável, pela combinação de ambos” que dificulta a relação entre ciganos e a escola.

Entre outros embates, está a relação da família cigana com a escola. Entre os cinco participantes da pesquisa, três eram mulheres, e duas delas foram criadas dentro das tradições ciganas e relatam que para as mulheres estudar é um desafio ainda maior.

Quando fala da sua trajetória escolar, desde a educação infantil até à universidade, a Participante IV recorda com pesar que:

³⁶Mariano Enguita é cigano, espanhol, sociólogo, político e estudioso da relação entre educação e desigualdades sociais e da formação de professor.

A princípio teve relutância da minha família pelo fato de não ter essa liberdade das mulheres levarem os estudos adiante. Os homens tinham mais esse “direito”, mas infelizmente não são tão dedicados a isso. Já as mulheres da nossa cultura têm mais vontade de seguir nos estudos, mas sempre foram muito podadas, digamos assim. Que é também uma forma de preservar a cultura, já que elas podem se apaixonar e deixar aquele meio, por exemplo. Olhando por um lado mais crítico, chega a ser estúpido o fato da mulher ser podada e não ter esse direito de estudar. Eu gosto de estudar, sempre gostei. É gratificante você fazer algo que gosta. É realização! (PARTICIPANTE IV)

E todos os participantes indicaram que a trajetória do Participante I é um grande exemplo para eles, fazendo com que suas escolhas fossem mais respeitadas junto às suas famílias. Ele reconhece essa importância para a mudança de perspectiva das famílias ciganas e analisa que:

A valorização da educação na comunidade cigana ainda é um desafio gigantesco nos dias atuais. A visão dos ciganos com relação aos estudos mudou muito, mas eu vivi tudo isso há algumas décadas atrás e esse processo evolutivo, tendo como exemplo a minha pessoa, que conseguiu galgar alguns degraus, chegar a frequentar a universidade, fazer mestrado, doutorado e chegando a ser professor de uma universidade estadual, isso incentivou vários outros ciganos a colocarem seus filhos na escola. Hoje em dia tenho conhecimento de outros ciganos nas universidades, mas há três décadas atrás era muito raro. (PARTICIPANTE I)

No meu caso, a questão da autoestima melhorou muito. Digo isso porque a minha família, quando alguém faz uma crítica aos ciganos, eles sempre usam meu exemplo. Por eu ter estudado, pagar impostos, ter doutorado e tudo mais...É como se eu fosse um trunfo para eles desmistificarem essa imagem que se tem dos ciganos, mostrando que eles também são capazes de fazer coisas positivas. Eu sou quase um troféu para eles e isso até me incomoda um pouco. Não gosto de ser tratado com diferença, eu gosto de me igualar às pessoas com quem estou me relacionando. (PARTICIPANTE I)

Durante Capacitação em Pesquisa – Ciganos no Nordeste, que contou com a participação de muitos membros da família dos participantes I e IV, pudemos perceber o orgulho com que falavam sobre ele ser o primeiro cigano doutor e o orgulho que sentiam dessa conquista.

Um dos papéis desempenhados pelo participante I é a aproximação entre as questões e conflitos dos ciganos junto ao poder público, hoje como representante dos ciganos na Comissão Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais e em outros momentos lutando pelo atendimento digno dos ciganos nos órgãos e serviços públicos. E a educação lhe parece fundamental para analisar criticamente a realidade e confrontar os padrões estabelecidos, como aponta a seguir. Nesse ínterim, destacamos o papel da educação para a formação do sujeito de direito, possibilitando elementos para uma cidadania ativa.

O Participante I avalia que a criticidade, vital para desempenhar um papel de cidadão ativo em defesa dos seus direitos e do seu povo, não foi possível durante a sua trajetória escolar. Entretanto, pondera que a valorização cultural pode acontecer em vários momentos da vida do indivíduo e em vários espaços, como demonstra o relato a seguir:

A partir do momento que surgiu a inclusão dos ciganos nas políticas públicas, me dói até estar falando nisso mas é a realidade, a partir desse momento que eu comecei a tomar consciência de que era preciso lutar e ir contra as injustiças cometidas aos ciganos. Foi um processo, para mim, muito tardio. Sou da área de ciências naturais, não tinha experiência e nem conhecimento nessa área social. Eu fui convidado para inúmeras ações políticas e Brasília e aqui no estado da Bahia, até por ser letrado e tudo mais... Foi quando comecei a me empoderar e lutar efetivamente pelos direitos da comunidade cigana. (PARTICIPANTE I)

Deste modo, o participante assume uma postura crítica quanto à sua trajetória educacional e percebe a importância da participação nos processos de elaboração de políticas públicas. Contudo, os participantes IV e V pontuam que suas experiências não são muito positivas. O Participante V diz que apesar de leis e outras normativas que buscam garantir direitos aos povos ciganos, salvaguardando suas necessidades, ele alega que “existe uma lacuna, um abismo muito grande entre ciganos e o poder público” e não há iniciativas efetivas do Estado brasileiro para que esses direitos sejam efetivados. Neste tocante, a Participante IV descreve sua experiência no processo de elaboração de políticas públicas para seu estado e lamenta:

Se fez muitas pesquisas a respeito da cultura cigana, do que o povo precisa, de iniciativas políticas e no final aquilo tudo não sai do papel. Chega muita gente querendo saber, entusiasmadíssimos e entusiasmam a todos e depois vem a frustração. Porque eles incentivam e entusiasmam o povo a sair da invisibilidade e no final não acontece nada e isso já gerou uma certa frustração. Por isso existe uma resistência entre o povo cigano participar de políticas e pesquisas sobre a nossa cultura. É aquela coisa “Lá vem mais uma me encher de perguntas para não sair do papel”. (PARTICIPANTE IV)

Como pontua Bobbio (2004) e a partir da análise dos participantes IV e V, é possível perceber que há uma defasagem entre a norma jurídica e realidade vivida pelos titulares do direito. Deste modo, existem direitos positivados aos ciganos, apesar disso as normas: a) não atendem as necessidades reais dos ciganos; b) por isso são pouco efetivas. Nesse sentido, a Participante III diz:

Foi decretado o dia do cigano, mas aí eu questiono: Qual a melhoria que isso teve para os ciganos? Instituiu-se uma data, mas e agora? Cadê as políticas

públicas para acolhimento do povo cigano? Cadê os incentivos para que esse povo ingresse nas escolas de uma forma mais digna e respeitada? Os ciganos atualmente resolveram fixar-se nas cidades e deixaram aquela vida nômade. Acho que nem fizeram um estudo para saber o que eles realmente precisam. Os alunos não vivem mais como itinerantes. A maioria dos ciganos já não leva mais essa vida, já tem um lar. Há apenas uma data para dizer que o povo cigano existe para não passar despercebido, mas eles que se virem. Não tem efetividade. (PARTICIPANTE III)

No que se refere à educação e ciganos, em 2012, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº 3/2012 definindo as diretrizes para o atendimento escolar de populações em itinerância, entre os quais os ciganos foram incluídos. A referida norma assegura ser dever dos estabelecimentos de ensino, públicos ou não:

- ✓ Matricular os estudantes sem situação de itinerância sem qualquer forma de discriminação ou preconceito;
- ✓ A matrícula desse aluno deve ser comunicada aos órgãos competentes;
- ✓ Na ausência de certificado, memorial e/ou relatório da instituição anterior, a instituição atual fica obrigada identificar as necessidades de aprendizado e alocar o estudante;
- ✓ As instituições de ensino que recebem esses alunos são responsáveis por desenvolver estratégias pedagógicas para o seu melhor acolhimento e atendimento.

Ao longo deste estudo e analisando as diretrizes contidas na Resolução verificamos sua inexpressiva efetividade³⁷. Em contatos informais realizados com membros do conselho estadual de educação e secretaria estadual de educação do Estado da Bahia não foi possível identificar nenhuma iniciativa, por existirem “assuntos mais urgentes”, tão pouco dados que indiquem a frequência escolar destes alunos. Sendo assim, a avaliação, essencial para garantir que as políticas sejam eficientes (COHEN; FRANCO, 2013), parece que não vem sendo realizada ao longo do período 2012-2016 em âmbito estadual e federal³⁸.

³⁷ A partir da resolução, a SEPRMI em colaboração com o MEC elaborou um documento norteador para as instituições de ensino do país. Para saber mais: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino.pdf>

³⁸ Como dissemos no capítulo 4, na metodologia, foram feitas buscas nos sites e contatos através de emails e número disponibilizados pelas páginas oficiais do INEP e IBGE e não foi possível identificar dados referentes aos ciganos nas escolas. Contudo, a Resolução nº3 estabeleceu a obrigatoriedade das instituições de ensino da educação básica informar aos órgãos gestores da educação sobre a matrícula de

Portanto, constatamos que apesar de termos avanços consideráveis na legislação educacional em relação aos direitos dos povos ciganos, a realidade educacional nos apresenta um quadro de ausência da efetividade desse direito.

Analisando os documentos e a fala da participante III, verificamos que as mudanças com relação aos ciganos acontecem de maneira gradativa no Brasil. Contudo, a participante analisa que as políticas ainda não são efetivas, pois não tratam os ciganos como atores principais na sua formulação. Ainda destaca como, para ela, os ciganos são ainda vinculados à imagem do nomadismo.

O Participante I aponta, a partir do seu ponto de vista, como este processo vem ocorrendo:

As coisas chegam aqui no Nordeste com efeito retardado e somos um dos últimos a saber. O Dia Nacional dos Ciganos, criado em 2006, só chegou ao nosso conhecimento em 2007/2008. A nível de Sudeste, Dra Mirian já estava na estrada há algum tempo. Antes disso ela já procurava garantias de direitos aos ciganos, até pela formação dela em Direito.

Particpei de várias palestras e briguei de todas as formas pela efetivação dos direitos constitucionais para os ciganos. Para nós, o preconceito sempre foi visto como algo natural. Passamos por um processo de aceitação daquela negatividade. Não que falássemos verbalmente, mas estava intrínseco. Nós simplesmente nos calávamos. O empoderamento veio a partir do Dia Nacional do Cigano, do decreto instituindo povos e comunidades tradicionais, o Prêmio de Cultura Cigana criado em 2007. Essas coisas começaram a dar conhecimento e incentivar as comunidades a irem atrás dos seus direitos. (PARTICIPANTE I)

Tais circunstâncias e posicionamentos políticos, históricos e sociais levam a modificações nas legislações do país, como a inclusão da diversidade étnico-racial como princípio norteador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação que visam melhor atender as populações em situação de itinerância, os quilombolas, os jovens e adultos, os camponeses, indígenas e pessoas com necessidades especiais. Estimulando o empoderamento e a autoestima dessas populações até então excluídas, haja vista o negligenciamento de seus conhecimentos, saberes e hábitos culturais e laborais.

Os ciganos precisam muito de reconhecimento. Nós também demos origem à sociedade brasileira. Nós viemos para o Brasil ainda no período colonial e isso precisa ser levado em consideração, precisa ser melhor estudado. Precisamos muito de cidadania, mesmo já nos sentindo brasileiros, é fundamental que a sociedade nos veja como cidadãos. (PARTICIPANTE I)

estudantes ciganos, o que estimularia nas instituições o armazenamento desses dados e sua futura utilização para fins de melhorias no atendimento de pessoas ciganas no serviço público.

Empoderamento é essencial. Se a gente não buscar uma força de dentro de nós mesmos, não conseguimos vencer tantas barreiras. Empoderamento é força. (PARTICIPANTE III)

Reconhecimento é você ser visto pelo que você é, pelo que faz e pelo que representa num todo. (PARTICIPANTE IV)

A cultura é a identidade de um povo. Eu tenho amigos indígenas e isso me leva a conhecer a cultura deles e me faz entender que meus costumes não podem ferir e interferir os costumes daquele povo. Quando a gente pensa em cultura, pensamos numa certa identificação. Existe uma diversidade de culturas e talvez essas culturas são mundos paralelos que podem estar abertos a uma transição. Eu tenho a minha cultura e posso ter conhecimento de diversas outras culturas. Você aceita a diversidade e acaba reconhecendo o outro. (PARTICIPANTE V)

A educação permite alcançar a justiça, que segundo Nancy Fraser esta “requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir uns com os outros como parceiros” (FRASER, 2007, p. 118) e para isso acontecer é elementar que se tenha valorização cultural desses grupos e o investimento para que as políticas se tornem eficientes.

Pois como defendemos neste estudo, a determinação de sentido da cidadania está atrelada ao processo histórico e a formação ideológica dominante a cada tempo. Assim, a noção de que o homem é um ser eminentemente cultural, como propõe Marató (2011), e que suas relações sociais estão pautadas na atribuição de significados, modificam o entendimento de justiça e cidadania ao longo tempo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos o estudo sobre o tema “Ciganos e Direito à Educação” fomos surpreendidas com o fato de tratar-se de uma questão nova para todos no grupo de pesquisa de Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais e no programa de Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. Por isso, deparamo-nos com questionamentos, surpresas e curiosidades de todos(as) aqueles(as) que estavam presentes nos nossos grupos de discussão e sessões de estudo. A surpresa de investigar um tema pouco explorado, as curiosidades e questionamentos sobre tradições e ritos da cultura cigana foi algo presente ao longo deste estudo, assim como recebemos muitos estímulos, sobretudo na fase final por parte dos participantes, para seguirmos a nossa trajetória.

O objetivo deste estudo foi analisar os desafios de ciganos calóns nordestinos para a efetivação do direito à educação, tendo como pressuposto o fortalecimento da cidadania, o que requereu de nós uma análise das dimensões sociais que compõe este direito.

Primeiro delineamos a história dos ciganos no mundo, a partir do século XV, e no Brasil, a partir do século XVII, para compreendermos a relação entre os ciganos e não ciganos ao longo da história. E concluímos que essa relação histórica foi marcada por períodos de conflitos e tentativas de assimilação cultural. As correrias ciganas e o *Porrajmos*³⁹ são, como sinalizam Teixeira (2008), Moonen (2013) e Scholz (2014), um grande símbolo dessa relação conflituosa.

Entender essas realidades é fundamental para analisarmos como identidade-cidadania, faces de uma mesma moeda, foram construídas no Brasil e o espaço ocupado pelos ciganos, uma vez que a identidade é o sentimento de pertença de uma comunidade política de um país e é através dela que consolidamos a cidadania. Pois, como pontua Carvalho (2005), Silva (2000) e Marshall (1996), a cidadania é marcada pela capacidade de participação na vida social, civil e política de um determinado Estado e, direitos sociais como saúde, educação, moradia, previdência social, segurança, entre outros, viabilizam seu exercício e fortalecimento. Sendo assim, a cultura dominante de uma

³⁹ Como já dissemos, *Porrajmos* é uma expressão em *romani* que significa tragédia e utilizada para simbolizar o holocausto cigano.

sociedade, em um determinado tempo, influencia como as pessoas e o Estado se relacionam com a questão da identidade, e, por consequência, da cidadania.

Neste trabalho, defendemos que o direito deve ser entendido a partir de uma perspectiva plural e social. Assim, podemos compreender os elementos que podem fazer com que sua efetivação seja viável. Desta forma, o direito à educação para ser efetivo para os ciganos deve combater o preconceito nas instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, e fomentar que os cursos de formação de professor, diferentemente do que acontece até a conclusão desse trabalho, sejam capazes de prepará-los para o atendimento da diversidade cultural.

Sendo assim, a educação apresenta-se como fonte e mecanismo para a efetivação da cidadania e, como pontuam os participantes é na escola acontecem os primeiros encontros ao preconceito e também é o espaço ideal para uma educação intercultural, como sinaliza Candau (2008), “para o reconhecimento do outro”.

A partir da trajetória educacional dos participantes da pesquisa e das nossas vivências, concluímos dizendo que a partir dos anos 2000 há um avanço na legislação com relação aos ciganos e uma crescente da participação do povo cigano junto ao governo e suas decisões, como encontramos na nossa pesquisa.

A análise documental nos mostrou avanços como a inclusão dos ciganos no Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH) em 2002. Já no ano de 2006 foi instituído o Dia Nacional do Cigano o que, segundo a fala dos participantes, foi muito importante para estimular um movimento de elevação da autoestima cigana. No ano de 2007, o reconhecimento dos ciganos enquanto povo tradicional reafirmou sua presença no território nacional, reconhecendo novos direitos. A Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial marcou o ano de 2009 promovendo avanços na participação dos ciganos no cenário nacional. E já em 2010 o PNDH-3 foi lançado e os ciganos foram abraçados nas estratégias realinhadas. E em 2012 o Ministério da Educação se posicionou sobre o atendimento escolar das crianças e jovens ciganos itinerantes.

Para analisar os avanços das legislações educacionais no Brasil, com relação ao tema dos ciganos, fizemos um mapeamento dos Planos Estaduais e Municipais de Educação de todos os estados brasileiros, suas capitais e o Distrito Federal. A partir desse mapeamento (APÊNDICE VI), entre os 26 estados brasileiros, identificamos a expressão cigano ou cigana aparece nos planos ou projetos de apenas seis estados e o Distrito Federal. Já entre as capitais, Porto Alegre, Curitiba, João Pessoa, Belo

Horizonte, Goiânia, Manaus e Maceió foram as únicas a considerar os ciganos como ponto importante para o desenvolvimento da educação local.

De uma forma geral, os planos ou projetos priorizam garantir o atendimento escolar aos ciganos residentes nos seus estados ou cidades. Entretanto não propõem mudanças nos currículos do ensino básico ou na formação de professores⁴⁰ para que haja atendimento à diversidade cultural e diminuição do preconceito. Como pontuou a participante III, a escola e os professores são fundamentais para o fim do preconceito, para a consolidação do respeito à diferença.

Os participantes do estudo destacam que, além do acolhimento escolar, há outro fator importante para compreender a efetivação do direito à educação: a relação familiar. Todos os participantes apontaram a relevância do envolvimento e apoio das suas famílias para o início e continuidade dos seus estudos.

A participante III nos relatou a grande contribuição do seu pai e irmãos para seu ingresso no ensino superior, nos contou que a mulher cigana, de uma forma geral, não é estimulada pela família para dar continuidade aos estudos ao fim do ensino fundamental. Como ela, a participante IV relatou que seu tio, o participante I, foi o seu grande espelho e alicerce para o ingresso no ensino superior e, assim como a participante III, ela assinalou que as mulheres ciganas dificilmente continuam os estudos para além do ensino básico.

Este posicionamento entre as famílias ciganas é um ponto de reflexão para pensar o papel da mulher e como as mudanças apresentam-se urgentes. Tal qual outras sociedades, nósquase sempre incumbimos à mulher o papel de cuidadora nos mais diversos contextos e nas famílias ciganas as meninas são preparadas para o cuidado do lar, dos filhos, dos mais velhos e para o casamento. Consequentemente, a escolarização das mulheres ciganas torna-se um ponto crítico, pois, como indica Enguita (1996, p.7), “a escola tem-se transformado num instrumento essencial de formação para o trabalho”, deste modo colidindo com os interesses das famílias ciganas para educação de suas filhas.

⁴⁰ Há exceções como é o caso da Bahia, Paraíba, Paraná e entre as cidades podemos citar João Pessoa, que propõe que nos cursos de formação haja preparo para o atendimento escolar de crianças, jovens e adultos ciganos.

Em que pese mais presente na fala das mulheres, essa dificuldade também é apresentada pelo participante I ao relatar que vários casamentos foram “arrumados⁴¹” para ele e romper com essa tradição para continuar seus estudos foi um dos grandes desafios da sua trajetória. Contudo, pudemos participar de momentos com a família dele e notamos, que apesar das dificuldades enfrentadas no seio familiar outrora, ter na família um professor doutor que luta pelos direitos dos ciganos é motivo de orgulho para todos e incentivo as novas gerações.

Constatamos que todos os participantes mudaram sua relação com a cultura cigana após sua trajetória educacional. Todos, sem exceção, no momento da entrevista disseram que seus processos educacionais lhes serviram de contributo para o fortalecimento da sua relação com a cultura de suas famílias, a participante II disse ter perdido o medo de dizer que é cigano. Que parou de negar sua identidade e que a participação no grupo de pesquisa foi essencial para isso. As participantes III e IV nos contam que a formação em direito lhes capacitaram para defesa de ciganos e para lutar por mais reconhecimento nos espaços de atuação. Já os participantes I e V tornaram-se educadores. O participante I nos relatou que em todas as turmas, que atua como professor, ao iniciar o semestre se apresenta como cigano calón e esclarece todas as dúvidas e faz isso com orgulho, pois para ele é um ato de empoderamento e luta por reconhecimento. E o participante V atua como formador em capacitações em pesquisa na qual os ciganos sejam objeto de estudo, como a que participamos em Feira de Santana.

Assim, concluímos dizendo que a nossa pesquisa teve um resultado muito importante para compreender por quais motivos os ciganos ainda apresentam baixa escolaridade no Brasil, como citamos ao longo deste trabalho. Como demonstramos, ao longo dos últimos dezessete anos os ciganos passaram a ocupar, ainda que de forma muito lenta, espaços importantes na cenário nacional. Contudo, ainda há um caminho longo para os ciganos na efetivação do seu direito à educação. Uma vez que, como dissemos no capítulo 3, o direito aparece apenas como mediador das tensões e conflitos presentes nas relações sociais, e surge como norma para garantir que haja justiça através da igualdade jurídica, criando mecanismos de garantia e segurança jurídica.

⁴¹ A palavra “arrumar” na Bahia, sobretudo no interior baiano, aparece com a conotação de conseguir, providenciar e na fala do participante I está associada aos casamentos arranjados pelas famílias para fortalecer sua união e formar novos laços.

Da mesma maneira que países como Argentina, Chile, Peru e Colombia sofremos com a ausência de dados sobre a população cigana no Brasil, como já explicitamos no capítulo da metodologia, o que dificulta a elaboração de novas políticas voltadas aos povos ciganos, bem como o acompanhamento das políticas existentes. Sendo assim, propomos ao fim deste estudo que os órgãos gestores, através de institutos como o IBGE e INEP, elaborem um banco de dados de identificação das populações ciganas considerando suas especificidades étnicas, a exemplo trazemos o Canadá que no seu censo demográfico possibilita, desde 2005, a autodeclaração de pessoas ciganas.

Por último propomos que os cursos de formação de professor, nos eixos de educação em direitos humanos e diversidade étnico-raciais⁴², preparem os professores para acolher e atender os estudantes ciganos. Materiais didáticos elaborados por professores parceiros da Associação Internacional Maylê Sara Kali – AMSK/Brasil estão disponíveis no site e fazem parte do Projeto Kalinka⁴³, os referidos materiais podem contribuir com os(as) professores(as) na abordagem do tema nas salas de aulas e contribuir para a diminuição do preconceito e, assim, colaborar com os alunos a superar os desafios de seus processos educacionais.

⁴²Conteúdos obrigatórios no currículo dos cursos de formação de professor, como dispõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada no capítulo V, art. 13 e 15, § 2º 3º, respectivamente.

⁴³ Criado em 2011, premiado em 2014 com o Prêmio Nacional de Educação em direitos Humanos, o projeto visa desenvolver atividades didático-pedagógicas que fortaleçam a cultura cigana, sua história, tradições e traços culturais. Para conhecer mais é só buscar no site da AMSK/Brasil, disponível em <<http://www.amsk.org.br/projetokalinka.html>>

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elizabeth Maciel de. **Avaliação da Técnica de Amostragem “Respondent-Driven Sampling” na Estimação de Prevalências de Doenças Transmissíveis em Populações Organizadas em Redes Complexas**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

AMITRANO, Georgia. O paradoxo do homo sacer: entre o abandono e o bando. **Dossiê I Encontro de Filosofia Política Contemporânea**, São Paulo, n. 23, 2013.

ARENDT, Hannah. **Desobediência civil: crises da república**, vol. 2, 1999.

BUFFA, E.; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?** (Org.). 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 119 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a democracia. **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, v.38, p.223-237, 1996.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata?. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 309-318

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A Era Dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

BORGES, Isabel Cristina Medeiros Mattos. **CIDADES DE PORTAS FECHADAS: A Intolerância Contra os Ciganos na Organização Urbana na Primeira República**. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado) - História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **CIDADANIA UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p.

_____. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017

_____. Decreto nº 7037, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Sedh/pr, 2010. 308 p. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO DE 2012. **Define as Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância**. Diário Oficial da União, seção 1, nº 95.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos**. 2013. Disponível em: <<http://www.sep.pir.gov.br/portal-antigo/arquivos/guia-de-politicas-publicas-para-povos-ciganos/view>>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova O Plano Nacional de Educação - Pne e Dá Outras Providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008.

_____. **As diferenças fazem diferença?** Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. PUC, Rio, 2010.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CAPELLA, Ana Claudia N.. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 87-124.

CAPELLA, Cláudia Niedhardt. Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas. **Trabalho apresentado no GT Políticas Públicas do XXIX Encontro Anual da ANPOCS**, 25-29 de outubro, Caxambu: MG. 2005

CASA-NOVA, Maria José. A RELAÇÃO DOS CIGANOS COM A ESCOLA PÚBLICA: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Interacções**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.155-182, dez. 2006.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARBONARI, Paulo César. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Esboço de Reflexão Conceitual**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf> Acesso jan de 2017.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. A Eficácia dos Direitos Fundamentais Sociais. **Revista Crítica Jurídica**, Curitiba, n. 22, p.17-29, jul./dez. 2003, p. 26.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Ronaldo. **Avaliação de projetos sociais**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Graça dos Santos. Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades. **Rev. Inter. Mob. Hum**, Brasília, v. 20, n. 38, p.141-162, jan./jul. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

IBGE. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros 2009**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfiImunic/2009/>>. Acesso em: 23 ago 2017.

_____. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros 2011**. Rio de Janeiro, 2012. . Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2011/>>. Acesso em: 23 ago 2017.

_____. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: cultura 2014**. Rio de Janeiro, 2015. 106p. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf>>. Acesso em: 23 ago 2017.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

ENGUIITA, Mariano. **TRABALHO, ESCOLA E IDEOLOGIA: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Etnicidade e escola: o caso dos ciganos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 6, p. 5-22, 1996.

FAZITO, Dimitri. A identidade cigana e o efeito de: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. **Revista de Antropologia**, Porto, v. 49, n. 2, p.689-726, dez. 2006.

FERRARI, Florencia. **Um olhar oblíquo**: contribuições para o imaginário ocidental sobre o cigano. 2002. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FERRARI, Florencia. **O mundo passa**: Uma etnografia dos calon e suas relações com os brasileiros. 2010. 336 f. Tese (Doutorado) - Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FIPE (Brasil). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: MEC, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 70, p.101-138, 2007.

FRASER, Nancy. Repensando o reconhecimento. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.114-128, ago. 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 10, p. 244. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

HESSEL, Stéphane. **Indignai-vos!** Brasília: [s.e.], 2011. 34 p. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/augustodefranco/indignaiivos>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, jun. 1995.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA. (2011) “O que são ações afirmativas?”. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>>

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

KURZ, Robert. **Os paradoxos dos direitos humanos: inclusão e exclusão na modernidade**. 2003. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz116.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre. **Ciganos e Itinerantes**. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia. 1989

LIMA, Télia Resende de Sousa. Ciganos: breve definição e análise dos movimentos sociais e políticas públicas no Brasil até 2014. **Humanidades em diálogo**, São Paulo, v. 6, p. 225-237, nov. 2014. ISSN 1982-7547. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106271>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

LOPES, Ana Maria D’Ávila. DA COEXISTÊNCIA À CONVIVÊNCIA COM O OUTRO: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Rev. Inter. Mob. Hum**, Brasília, v. 20, n. 38, p.67-81, jan./jun. 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 2011.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental**. Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

MARSHALL, T. H.; **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MENDES, Manuela; MAGANO, Olga; CANDEIAS, Pedro. **Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas: Observatório das Comunidades Ciganas**. Lisboa: ACM, I.P, 2014. 334 p.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOONEEN, Frans. **Os Estudos Ciganos no Brasil: 1885-2010**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmestudosciganos2011.pdf> Acesso em 12 de nov de 2014.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo e Políticas Ciganas na Europa e no Brasil**. Recife: AMSK/Brasil, 2013. 216 p.

MORAES FILHO, Mello. **Os ciganos no Brasil e cancionero dos ciganos**. Itatiaia: 1981.

MORATÓ, Arturo Rodríguez. Consensos e controvérsias sobre a cultura na sociologia contemporânea. In: DWYER, Tom et al. **Consensos e controvérsias**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011. p. 1-3

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p.156-168, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.83-111.

MARIN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, p.139-159, jan./abr. 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita repensar a reforma reformar o pensamento**. Bertrand Brasil, 2007.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 33. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais**. Salvador: EdUNEB, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 18, p.81-93, 2004.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas Públicas: Coletânea**. Brasília: Enap, 2006. p. 67-95.

PÊCHEUX, M.. Análise de Discurso: Michel Pêcheux – textos selecionados por Eni Orlandi. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação Científica em Ciências Sociais**. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Ed. Gradativa: Portugal, 2013.

ROCHA, J. C.; ROCHA, Denise Abigail Britto Freitas. **Metodologia de Extensão: Programa de Educação Jurídica Popular em Direitos Humanos** ISBN 9788590981611. 01. ed. Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2009. v. 01. 80p .

SADEK, Maria Tereza Aina. **Direitos: a construção da igualdade**. Disponível em <http://www.nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_43_%20SADEK_acesso%20just.%20Nupps2013.pdf> Acesso em jan de 2017.

SANCHES FILHO, A. O. Políticas Sociais. In: Anete B. L. Ivo; Elsa Kraychete; Ângela Borges; Cristiana Mercuri; Denise Vitale; Stella Senes. (Org.). **Políticas Sociais**. ed.São Paulo: Annablume, 2013, v. 1, p. 369-373.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, n. 79, p.71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 16. ed. Porto: Afrontamento, 2010.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas: Coletânea**. Brasília: Enap, 2006. p. 21-42.

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 31-48, 2013.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos In: REIS, Jorge Renato dos; LEAL, Rogério Gesta. **Direitos Sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SCHOLZ, Roswitha. Homo sacer e “Os Ciganos”: o anticiganismo–reflexões sobre uma variante essencial e por isso esquecida do racismo moderno. **Revista Exit**, n. 4, p. 1-29, 2014.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: possibilidades e limites**. 2000. 222 f. Tese (Doutorado) - Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez, 2010.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **EDUCAÇÃO CIGANA: Entre-lugares entre Escola e Comunidade Étnica**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SIQUEIRA, Ranyella de; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas**, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127032>>.

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p.39-46, 1998.

SORIA, Ana Sofía. Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". **Andamios**, México, v. 7, n. 13, p. 167-184, agosto 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Salvador: Fundação Luís, 2002.

SOUZA, Celina et al. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da Escola**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos em Minas Gerais: Uma Breve História**. Belo Horizonte, Crisálida, 2007.

TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: afinal do que se trata?. IN: Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI. **Revista USP**, nº 37, Mar- Mai, 1998, p.34 - 45

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONIORG, Luis Donizete Benzi. (Org.). Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

VASCONCELOS, Marcia; COSTA, Elisa. **Datas de celebração e luta pelos direitos dos Povos Romani (Ciganos): 8 de Abril Dia Internacional dos Romani (Ciganos), 24 de Maio Dia Nacional do Cigano, 2 de Agosto Dia Internacional em Memória do Holocausto Cigano**. Brasília: AMSK/Brasil, 2015. 36 p

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade: Ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 69-78.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. ? In: SILVA Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez, 2010.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos**: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos e teoria crítica**: por um projeto emancipatório. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O presente termo segundo a Resolução nº466, de 12 de dezembro do ano 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, destina-se a esclarecer a participante da pesquisa intitulada Desafios para a efetivação do direito à educação: Com a palavra os ciganos, sob responsabilidade da pesquisadora orientadora Dr^a Kátia Siqueira de Freitas professora da Universidade Católica de Salvador - UCSal, e Luanda Almeida Reis da Silva, discente do Mestrado de Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica de Salvador - UCSal, cujo objetivo é: analisar os desafios para a efetivação do direito à educação aos povos ciganos, tendo como pressuposto o fortalecimento da cidadania

Desta forma, solicito a sua permissão para entrevistá-lo, garantindo-lhe que você terá acesso, ao final da pesquisa, a todas as informações resultantes dela. Caso não se importe, gostaria de gravar a entrevista, para posteriormente transcrevê-la, garantindo desse modo a fidedignidade do seu discurso. Os registros gravados serão devidamente guardados, sob minha responsabilidade, sendo mantido o sigilo das informações por um período de cinco anos, após o qual serão destruídos.

A você será garantido o sigilo de todas as informações referidas, bem como o direito de recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga prejuízo. O benefício potencial da sua participação servirá como instrumento de visibilidade para o empoderamento e valorização dos ciganos brasileiros.

Os riscos para realização desta pesquisa são considerados mínimos para os participantes, uma vez que não terá nenhuma influência intencional nas variáveis psicológicas ou fisiológicas e sociais dos participantes. O único risco prognosticado consiste no constrangimento motivado pelo desconforto resultante da utilização do instrumento de coleta de dados: a entrevista. Além disso, não haverá nenhum custo ou benefício financeiro para os sujeitos da pesquisa.

Com a utilização da entrevista semiestruturada será possível a percepção do percurso educacional vivenciado pelo participante, além de evitar viés que afastem o propósito principal da pesquisa. Ademais, em caso de desconforto comprovado e exposição para o entrevistado a algum risco referente ao estudo, o mesmo será

devidamente atendido por psicólogo e, se for o caso, indenizado como assegura a legislação que se aplica ao fato.

Aos participantes que concordarem em participar, as seguintes etapas irão acontecer:

- 1- Serão entrevistados (as) pelo pesquisador, que utilizará um roteiro de questões norteadoras;
- 2- A entrevista será gravada e transcrita, posteriormente o conteúdo será analisado para ser utilizada conforme os fins proposto pelo estudo;
- 3- Em caso de dúvidas que venha a ter durante a pesquisa poderá a qualquer momento solicitar informações e/ou esclarecimentos do pesquisador que estará à disposição para me esclarecer e informar.

Este termo conterà duas vias, uma será entregue ao participante da pesquisa e a outra via ficará com o pesquisador.

Colocamo-nos à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida:

Orientadora: Dr^a Kátia Siqueira de Freitas

Telefone: (71) 98859-5943

E-mail: katiadf@ufba.

Orientanda: Luanda Almeida Reis da Silva

Telefone: (71) 99144-2559

E-mail: luandaareis@hotmail.com

Demais dúvidas, entrar em contato:

Comitê de ética e pesquisa UCSal:

Avenida Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador - BA, 40231-902, Telefone:(71)
3203 8913

Salvador, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisadora: Luanda Almeida Reis da Silva

Mestranda em Políticas Sociais e Cidadania

Orientador: Dr^a Kátia Siqueira de Freitas

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

1. Como a escola acolheu os ciganos, e como ela te acolheu? Ela promovia ações que possibilitassem o reconhecimento à diversidade e integração?
2. Como você é tratado hoje no universo acadêmico? Ser cigano “ainda” é um desafio?
3. Qual sua relação com a cultura cigana e sua família após e durante todo o seu processo educacional?
4. Você tem ou teve a oportunidade de participar do processo de elaboração de políticas públicas? A política era voltada ao povo cigano?
5. As palavras cultura, reconhecimento, cidadania, empoderamento e educação representam o que para você?

TEMAS NORTEADORES

Ser Cigano(a)

Reconhecimento e identidade

Escola e identidade

Sociedade e preconceito

Família e escolarização

APÊNDICE C - PLANO ESTADUAL E MUNICIAPL DE EDUCAÇÃO.

<u>ESTADOS</u>	CIGANO	CIGANA	DIVERSIDADE	DIREITOS HUMANOS	<u>CAPITAIS</u>	CIGANO	CIGANA	DIVERSIDADE	DIREITOS HUMANOS
ACRE	Não se aplica	Não se aplica	se aplica	Se aplica	Rio Branco	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
ALAGOAS	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Maceió	Se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
AMAPÁ	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Macapá	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
AMAZONAS	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Manaus	Se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
BAHIA	Se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Salvador	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
CEARÁ	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Não se aplica	Fortaleza	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
DISTRITO FEDERAL	Se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Brasília	FALTA			Se aplica
ESPÍRITO SANTO	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Não se aplica	Vitória	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
GOIÁS	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Não se aplica	Goiânia	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica

MARANHÃO	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	São Luís	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
MATO GROSSO	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Cuiabá	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
MATO GROSSO DO SUL	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Campo Grande	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
MINAS GERAIS Com Projeto de Lei enviado ao Legislativo	Se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Belo Horizonte	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica
PARÁ	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Belém	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
PARAÍBA	Se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica	João (Pessoa(Lei Ordinária))	Se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica
PARANÁ	Se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica	Curitiba	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica
PERNAMBUCO	Se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Recife	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
PIAUI	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Não se aplica	Teresina	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica
RIO DE JANEIRO	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Rio de Janeiro (Com Projeto de Lei enviado ao Legislativo)	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Não se aplica
RIO GRANDE DO NORTE	Se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica	Natal	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica

RIO GRANDE DO SUL	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Porto Alegre	Se aplica	Se aplica	Se aplica	Se aplica
RONDÔNIA	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Porto Velho	Não se aplica	Não se aplica	SE APLICA	SE APLICA
RORAIMA	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Boa Vista	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
SANTA CATARINA	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Florianópolis LEICOMPLEMENTAR	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
SÃO PAULO	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	São Paulo	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
SERGIPE	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Aracaju	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica
TOCANTINS	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica	Palmas	Não se aplica	Não se aplica	Se aplica	Se aplica

ANEXO – Protocolo

Confirmação de Abertura do Protocolo 1477638



meccentraldeatendimento@mec.gov.br

seg 05/10/2015, 16:45

Você ✓



Responder | ▾

contatos pes

Sinalizar para acompanhamento. Início por volta de domingo, 5 de fevereiro de 2017. Conclusão por volta de domingo, 5 de fevereiro de 2017.

Prezado(a) Sr(a) Luanda Almeida Reis Da Silva,

O protocolo de nº 1477638, foi aberto e está sendo tratado pela área responsável.

Assunto:

EJA - Educação de Jovens e Adultos >> EJA - Educação de Jovens e Adultos >> SECADI - Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão >> SECADI - Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão >> Solicitação de Serviço

Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação, pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal do MEC (<http://mec.cube.callsp.inf.br/auto-atendimento>).

Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).

Agradecemos seu contato.

Esta mensagem foi enviada por um sistema automático. Favor, não respondê-la.