



Festa cigana - pt.freeimages.com

## EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ASSIMILAR A CULTURA CIGANA

**Por: Joseth Jardim<sup>1</sup>**

AS REFLEXÕES E O CONJUNTO DE DADOS APRESENTADOS NESTE ARTIGO SÃO RESULTANTES DE UMA PESQUISA REALIZADA JUNTO A UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL LOCALIZADA NA REGIÃO METROPOLITANA DA CIDADE DE CURITIBA (PR). OS DADOS APRESENTADOS DIZEM RESPEITO A UM PERÍODO DE TRÊS MESES DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE REALIZADA NA ESCOLA. COMO ESTRATÉGIA, NA PESQUISA DE CAMPO, UTILIZOU-SE A ETNOGRAFIA, CUJOS REGISTROS DOS EPISÓDIOS OBSERVADOS FORAM REALIZADOS EM UM DIÁRIO DE CAMPO. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE SE CONSTITUIU NUM INSTRUMENTO METODOLÓGICO PRIVILEGIADO EM RELAÇÃO À COLETA DE INFORMAÇÕES, OBJETIVANDO-SE APRESENTAR AS INTERPRETAÇÕES ORIUNDAS DESSES DADOS E OS SIGNIFICADOS QUE ELAS REPRESENTAM. FORAM OBSERVADAS AS RELAÇÕES DE TRÊS CRIANÇAS CIGANAS ENTRE SI E COM AS DEMAIS CRIANÇAS PRESENTES NOS MOMENTOS DE RECREIO NO PÁTIO DA ESCOLA. ATRAVÉS DA ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS PROCESSOS DE INTERAÇÃO OBSERVADOS, BUSCOU-SE EXAMINAR QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA PRESENÇA DESSE GRUPO DE CRIANÇAS NA ESCOLA. EVIDENCIARAM-SE PARTICULARMENTE AS VESTIMENTAS, O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS CIGANAS ENTRE ELAS E COM AS DEMAIS CRIANÇAS NÃO CIGANAS PRESENTES NA ESCOLA. OS RESULTADOS DEMONSTRAM, INICIALMENTE, UM DISTANCIAMENTO GEOGRÁFICO ENTRE AS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÕES, DESTACANDO-SE A TENDÊNCIA DE AS CRIANÇAS CIGANAS INTERAGIREM ENTRE SI, ENQUANTO QUE CRIANÇAS NÃO CIGANAS TAMBÉM OPTARAM POR INTERAGIR ENTRE ELAS. NÃO OBSTANTE, O MAIS CURIOSO DESSA EXPERIÊNCIA FOI O FATO DE NINGUÉM DA ESCOLA TER SE DADO CONTA DA CISÃO ENTRE OS GRUPOS DURANTE ESSES INTERVALOS DE RECREIO.

---

<sup>1</sup> Professora do curso de Psicologia na Universidade Dom Bosco e no Centro Universitário Positivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** CRIANÇAS CIGANAS; CULTURA CIGANA; ESCOLA.

## **Introdução**

Quanto mais você conhece a realidade e o mundo, quanto mais você sabe sobre isso em sua singularidade, mais urgente é a questão sobre o significado das coisas e sobre sua própria existência (RODRÍGUEZ, 2011, p. 87).

 Quando se pensa na escola enquanto o lugar da convivência entre sujeitos diferentes, assume-se, a princípio, que a escola se configura num espaço privilegiado de convívios e aprendizagens mútuas, em que a própria convivência com o diferente é reveladora das possibilidades de manifestações de conflitos. E os conflitos surgem e/ou podem surgir pelo desconhecimento do outro, pelas atitudes que, por estarem centradas em cada sujeito em particular, desvelam modos de ser e de se relacionar que causam estranhamento, por conta da falta do hábito da própria convivência. Nesse turno, quando se abre o leque da diferença para abranger os ciganos, a dificuldade em assimilar a sua cultura e as suas idiossincrasias torna-se ainda maior. Os ciganos carregam em sua cultura (assim como qualquer outra etnia) crenças, tradições e hábitos que são muito diferentes dos costumes dos não ciganos. Nesse sentido, quando o cenário em pauta é a escola, tradicionalmente, “esse lugar” não é reconhecido como um espaço de pertença para os ciganos, considerando que, na cultura cigana de forma geral, os conhecimentos são transmitidos de geração a geração de maneira oral, ou seja, não existe a intenção do registro gráfico, tratando-se, portanto, de uma cultura ágrafa. Por essa razão, a escola, muitas vezes, é encarada como um lugar de conhecimentos distantes de tudo aquilo que os ciganos vivem. Sendo a fidelidade às crenças e costumes, bem como a valorização das relações pessoais características muito fortes nos grupos étnicos ciganos, a escola tende a ser vista com desconfiança e medo da ruptura com as tradições e costumes que os representam.

Em face de um progressivo aumento do sedentarismo (entendido aqui como a tendência de os grupos ciganos fixarem residência em um lugar específico) de muitos grupos ciganos, é possível constatar algumas mudanças nos hábitos culturais de algumas comunidades ciganas, a exemplo de

envolvimentos afetivos entre ciganos e não ciganos, da presença de um maior número de ciganos em centros urbanos, convivendo com os não ciganos por meio de atividades de trabalho informal etc. Mudanças estas que estão fazendo com que muitas famílias ciganas passem a ver na escola a possibilidade de uma vida melhor para as suas crianças. Deste modo, a presença de crianças ciganas nas escolas brasileiras está aumentando, tanto que o Ministério da Educação tomou a iniciativa de instituir o instrumento denominado *Ciganos – Documento Orientador para os Sistemas de Ensino* (BRASIL, 2014), cujo principal objetivo foi que as escolas recebessem orientações para o atendimento aos ciganos, elaborado em atenção à Resolução do CNE/CEB Nº 3/2012 (BRASIL, 2012), que institui diretrizes para o atendimento e a educação escolar das populações em situação de itinerância. Informações sobre os aspectos inerentes à cultura cigana conduzem à consideração de que, no âmbito educacional, torna-se imprescindível que se divulgue e se trabalhe o conhecimento sobre a etnia cigana e suas diferentes formas de organização cultural. Na perspectiva de Jiménez (citado por RODRÍGUEZ, 2011, p. 82): “Se deve formar mediadores, elaborar materiais pedagógicos, criar meios de comunicação próprios, fomentar a presença de ciganos nas instituições”. Nessa mesma linha de raciocínio, Boty (citado por RODRÍGUEZ, 2011, p. 83) aponta:

É absolutamente necessário que se dê uma educação explicitamente cigana, em que se desenvolva o amor pela própria tradição e seus valores, as atitudes de liberdade ante a realidade cigana, a projeção social pela qual o educando assume paulatinamente um compromisso de serviço e de liberação do povo cigano.

Com base no exposto, o presente estudo pretende oferecer contribuições acerca das implicações da presença de crianças ciganas na escola por meio da reflexão sobre como se dão os encontros entre crianças ciganas e não ciganas no momento do recreio, as práticas pedagógicas, o choque cultural, a vivência com o diferente, as aproximações sucessivas, as trocas, os receios, os medos e as aprendizagens resultantes dessa convivência.

Será apresentado um recorte dos três primeiros meses da entrada de três crianças ciganas (dois meninos de 8 e 10 anos e uma menina de 8 anos) na 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Curitiba no ano de 2016. A pesquisa foi de cariz etnográfico e as observações foram realizadas semanalmente, durante os dois primeiros meses de aula, ou seja, desde o início da frequência das crianças ciganas na escola. Os registros foram documentados em diário de campo e aqui compartilharemos algumas análises.

### **Algumas particularidades que envolvem a cultura cigana**

- 1- O conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade.
- 2- Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo.
- 3- Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais (DELORS, 1998, p. 42).

Williams (citado por PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 62) considera o termo “cultura” em dois sentidos. No sentido antropológico/sociológico, define-o como o modo de vida global e o sistema de significações de um determinado grupo; no seu sentido mais especializado, inclui a produção intelectual e as práticas significativas (artes, linguagem, filosofia, moda, publicidade, entre outras). Essa ideia aponta para o entendimento da cultura como um sistema de significações voltado a abrir “[...] espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas não apenas isso, também para, por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras”. Nesses termos, buscar compreender a cultura de um povo, suas práticas cotidianas, seus hábitos e costumes implica em embrenhar-se no

conhecimento atribuído às significações de um determinado grupo social e de uma determinada etnia.

Historicamente falando, é possível afirmar que os povos ciganos despertam grande curiosidade nas pessoas de modo geral. Essa atitude provavelmente está relacionada ao fato de esse grupo cultivar valores, crenças e hábitos muito diferentes comparativamente às formas de organização social de culturas dominantes, como por exemplo as da sociedade ocidental. A literatura sobre a etnia cigana nos conduz a ponderar, de forma ampla, que eles constituem um grupo humano com uma cultura própria, baseada em uma história comum, a partir de uma consciência coletiva, de uma série de costumes e de uma linguagem própria. Apesar disso, considera-se também o fato de a cultura cigana não ser homogênea (como habitualmente se pensa), fazendo-se necessário saber que os povos ciganos se dividem em grupos distintos. Conforme assinala Rodríguez (2011), sem dúvida, como ocorre em outras culturas, os ciganos não se constituem em um **grupo homogêneo** porque existem diferenças notáveis do ponto de vista linguístico, religioso e social. Além deste aspecto que demonstra claramente a existência de diferenças culturais entre as comunidades ciganas, leva-se em conta que este povo se estabelece em variados grupos. Esclarecimentos nessa direção podem-se iniciar pela própria terminologia: “cigano”, que carrega em si idiosincrasias que caracterizam a própria etnia, ou seja, não se trata de uma denominação cuja conceituação se “fecha” e/ou se operacionaliza de modo único. Por essa razão, concordamos com Pereira (2009, p. 11), ao afirmar que “cigano é uma denominação genérica que, indubitavelmente, pressupõe uma unidade”. Nessa linha de pensamento, Ventura (2004) argumenta que em cada grupo de ciganos é possível assinalar “nuances” culturais, podendo-se, por isso, dizer que existem tantas culturas ciganas quantos os grupos de etnia cigana. Para a referida autora, esta circunstância deve-se, entre outros fatores, à diversidade de experiências vividas através dos tempos pelo povo cigano na sua relação com outros povos, outros grupos sociais e culturais, devendo-se ainda, à multiplicidade de contatos estabelecidos com várias pessoas e meios diferentes, aos seus cruzamentos e entrecruzamentos efetuados ao longo da história.

Em função dessas particularidades, torna-se fundamental referir-se à existência de grupos: rom, caló, sintó e manuche; de subgrupos: kalderash, macwaia, lovara, xoraxanó (horaranó) e outros. Ainda segundo Pereira (2009, p. 10), essa diversidade “caracteriza-se, principalmente, pelo tipo de atividade exercida – calderaria, circence, negócios, musical etc. – e pelo convívio com os mais diversos povos do mundo”. Por essa razão, escrever sobre os povos ciganos não é referir-se a um grupo que apresenta uma lógica de organização similar e, por isso, evidenciar a etnia cigana como objeto de estudo exige daquele que irá pesquisá-la, inicialmente, a compreensão dessas diferenciações e, principalmente, respeitá-las. Na atualidade, ainda repousam no imaginário da grande maioria das pessoas lendas e fantasias sobre os ciganos, o que sugere o desconhecimento e a desinformação sobre essa etnia. Assim, Mendes (2000) avança a possibilidade de o desconhecimento do universo simbólico dessa etnia estar estreitamente associado a atitudes de incompreensão, não reconhecimento, discriminação e rejeição em face desse grupo, assistindo-se por parte da sociedade envolvente a atribuição de uma “identidade negativa” aos ciganos de um modo geral. Hoje, encontramos na literatura um maior interesse em focalizar as vivências de grupos minoritários em situações de exclusão, o que sugere uma maior preocupação em compreendê-los, ou a intenção de aproximar-se dessas comunidades com o propósito de aprender com elas, de obter conhecimentos sobre diferentes maneiras de organizar-se socialmente, com as quais têm sobrevivido a tantas intempéries, discriminações, preconceitos, e até mesmo a atos bárbaros. Merece destaque o fato de os povos ciganos, de maneira geral, não se preocuparem com o acúmulo de bens materiais, não desejando inclusive obter determinado *status* ou posição em seu grupo de pertença e, ainda, não sentindo a necessidade de consumo tão demarcada nas sociedades capitalistas. De norte a sul, de leste a oeste do planeta, onde houver possibilidade de vida, lá estão os ciganos com suas famílias.

De maneira surpreendente, atravessam fronteiras. A cada conquista fincam sua bandeira; no entanto, não tomam posse da terra. Não consta nos registros históricos que tenham um dia travado luta armada pela obtenção de

direitos territoriais. Ainda assim, conquistaram o mundo (PIRES FILHO, 2005, p. 20).

Conforme assinala Liègeois (1989), as populações ciganas, alvos e atores de processos de aculturação e de marginalização, mantêm, no entanto, uma identidade própria, alicerçada num sistema de valores, crenças e normas culturais específicas.

A sua identidade e modos de vida assentam em grande medida na filiação étnica, estruturada em torno de um quadro de valores comum, peculiar, estruturador de suas vivências e relativamente diferente do que prevalece na sociedade envolvente – a valorização dos elementos mais velhos do grupo e da família extensa; o casamento segundo a tradição; a virgindade da mulher; o respeito e amor dedicado às crianças e o respeito pelas “leis ciganas” que se considera estar acima da ordem jurídica do país – e que distancia e acentua as clivagens e contrastes sociais e culturais entre ciganos e sociedade em geral, tendenciosamente homogeneizante [e] niveladora (MENDES, 1998, p. 208).

De acordo com Levinson (2005), na comunidade cigana, a brincadeira tem um papel significativo, na medida em que, do ponto de vista cultural, prepara as crianças para o futuro transmitindo-lhes ferramentas (informativas, instrucionais) indispensáveis ao seu contexto socioeconômico. Conforme observado pelo referido autor, as crianças raramente estão sozinhas, passando muito tempo integradas em grupos de idades diferenciadas, o que resulta num impacto importante tanto no tempo para brincar como no tipo de brincadeira. Além disso, a realização de atividades intergeracionais é comum durante os momentos recreativos e de trabalho, o que favorece a internalização de diferentes atividades, numa perspectiva não linear, ao passo que não interagem apenas com os pares da mesma idade cronológica.

Segundo Liègeois (1989), as ligações familiares estão sempre presentes, seja na felicidade, na saúde, na doença ou na morte. Na dinâmica dos cotidianos, as etapas são vividas e partilhadas por todos, assim como os acontecimentos são vividos intensa e coletivamente.

É possível conjecturar-se que, em relação à infância, é inegável a existência de uma cultura infantil, aspecto abordado por autores como Friedmann (1992), Kincheloe (2001) e Carvalho e Rubiano (2004). Contudo, a

existência dessa cultura denota uma organização própria, que se imbrica diretamente com a cultura dominante, ou seja, é influenciada por esta e paradoxalmente a influência.

É possível afirmar-se que a criança, hoje em dia, em função de sua participação e atividade, agrega à cultura de sua geração novos elementos de assimilação acerca da realidade, o que contribui para que a cultura na qual esteja inserida se expanda e evolua qualitativamente em relação às gerações anteriores. Movimento este presente também na vida de crianças de outras etnias, quando por intermédio de suas atividades, de suas falas, brincadeiras e de seus comportamentos que, aos poucos, vão desvelando novas maneiras de interpretar e compreender a realidade, utilizando-se para isso de recursos e ferramentas presentes no seu entorno.

Os processos psicológicos da pessoa são referidos a contextos sociais e culturais particulares, embora não se relacionem com eles de modo linear. As trajetórias de desenvolvimento, ao mesmo tempo, traduzem os valores da cultura e diferenciam-se deles, não sendo possível encontrar um único sentido para os diferentes processos de desenvolvimento em curso (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 371).

Em síntese, apesar da diversidade de aspectos culturais que permeiam a cultura cigana e que diferem de grupo para grupo, Ventura (2004) argumenta que é possível identificar alguns costumes/elementos culturais comuns aos diferentes grupos étnicos ciganos, que reforçam a unidade desse grupo étnico, mantêm a hierarquia no seio da família e preservam a autoridade. Dentre os principais valores que se evidenciam na cultura cigana, reunimos os seguintes: a união familiar, o respeito pelos mais velhos, a proteção dada às crianças, a valorização da palavra emitida, a predisposição para viver o presente, o respeito pelos mortos, a fidelidade da esposa, a exigência da virgindade, o respeito dos territórios locais dos grupos de parentes, as normas de pureza e de contaminação e a generosidade do povo cigano.

### **A hora do recreio: lugar dos encontros, mas também dos estranhamentos**

Na pesquisa que baliza este artigo, foi possível verificar, a partir das primeiras observações no pátio da escola, que o fato de existirem crianças

ciganas inseridas num mesmo espaço geográfico com outras crianças não ciganas resultou em estranhamento. Estranhamento este de ambas as partes e, num olhar atento, esse sentimento se evidencia por meio da separação geográfica entre os dois grupos (de um lado, crianças ciganas e de outro, crianças não ciganas).

Assim, logo nas primeiras observações foi possível perceber, num canto qualquer de um terreno de solo de concreto, uniforme, com espaços demarcados denominado “pátio”, um grupo de três crianças cujas vestes coloridas e diferentes chamavam a atenção. Nesse grupo, havia uma menina com uma saia colorida, esvoaçante e com babados até os joelhos e dois meninos, um deles com o cabelo descolorido, que calçava tênis e usava vestes surradas cuja numeração aparentava ser menor em relação ao tamanho físico do menino, sendo o seu jeans bem mais curto, deixando visível parte de sua canela. O outro menino tinha o cabelo negro bem comprido, o qual ele prendia com uma fita preta, na forma de rabo de cavalo. Vestia uma bermuda jeans, uma camisa de manga comprida branca e em seu pescoço havia um lenço amarelo amarrado com um nó diferente (DIÁRIO DE CAMPO, 18/02/2016).

À primeira vista, crianças que se encontravam “mescladas” junto a outras tantas crianças. No entanto, devido às características do vestuário, do corte de cabelo, e dos dentes (pelo fato de os dois meninos usarem revestimento em ouro em alguns deles), chamaram a atenção das demais crianças presentes no pátio, causando estranhamento. Então, nesse primeiro momento, foi possível perceber algumas crianças não ciganas se aproximando das crianças ciganas e perguntando de onde elas eram. Uma das crianças respondeu que vieram do estado de Minas Gerais e que estavam morando ali no bairro. Uma criança não cigana aproximou-se e perguntou sobre o que era aquilo no dente deles, e o mesmo menino cigano que havia dito de onde vieram afirmou que era ouro. Durante o período de observação, algumas crianças se aproximavam, demonstravam curiosidade, mas logo saíam e voltavam-se para os seus grupos. Em outra data de observação, no momento do recreio, as três crianças ciganas se deslocaram para outro canto do pátio e

lá permaneceram. As crianças denominadas Maria (8 anos), Francisco (8 anos) e Pedro (10 anos) foram para o final do pátio, lá chegando:

Francisco encontrou um pedaço de telha nas proximidades do lugar onde estavam e com ele começou a riscar o chão de concreto do pátio; desenhou um violão. Posteriormente, Maria pediu-lhe um pedaço de telha para desenhar também e, para atender ao pedido de Maria, Francisco jogou o pedaço de telha no chão e esse se quebrou em vários pedaços. Então, Maria se dirigiu a um deles e, ao pegá-lo, começou a fazer alguns desenhos próximos aos dois meninos. Ela desenhou flores, nuvens e pássaros enquanto Francisco e Pedro conversavam entre si, elaborando outros desenhos no chão. Após concluir seus desenhos, Maria pediu aos meninos que lhes dissesse o que haviam achado do seu desenho. No entanto, eles se olharam, riram, mas não emitiram nenhuma opinião sobre os desenhos de Maria, que ficou resmungando, querendo ouvir alguma coisa. Enquanto as três crianças estavam reunidas, algumas crianças não ciganas passavam por ali, olhavam os desenhos que haviam sido realizados, mas não interagiam, olhavam e saíam de perto do grupo (DIÁRIO DE CAMPO, 05/03/2016).

Trata-se de crianças ciganas que estavam frequentando a escola naquele “espaço” geográfico específico, onde conviviam outras crianças e adultos em uma configuração na qual se esperava haver inter-relações, em que foi possível perceber um sentimento de “estranhamento”. Condição esta que se evidencia exatamente em função do modo como o “espaço” geográfico é ocupado e utilizado pela instituição escolar, pela dinâmica implicada nessa utilização, pelos diferentes movimentos que alicerçam as margens da territorialidade explicitada pela presença de muros, paredes, instalações, objetos e barreiras. Barreiras físicas que se alternam com outros tipos de barreiras, invisíveis, tênues, obnubilando as possibilidades de interações, de convivência, barreiras que impedem a transposição do lugar ocupado pelo outro, como se “aquele lugar” não tivesse a sua importância, fosse destituído de compreensão, consciência, saberes.

Conforme assinala Bravo (2014), não basta estar em presença, ou fazer um caminho paralelo, é necessário que as crianças ciganas e não ciganas se descubram, estabeleçam diálogo, ou melhor, estabeleçam comunicação, seja

pela língua, pelos gestos, pelos traços ou expressões gráficas, em que as crianças se tornem modelos umas das outras. É preciso que as crianças de ambos os grupos culturais se permitam aproximar-se, enxergar-se, perceber-se diferentes, iniciar formas de comunicação e desejar conviver entre si.

Outra situação observada revelou formas de interagir e atuar durante o recreio bem diferentes das formas das demais crianças da escola, ou seja, enquanto a maioria delas procurava atividades que envolviam movimento, corrida, força, empurrões, as três crianças ciganas se envolviam de outra maneira:

Durante o intervalo das aulas, era possível ouvir uma música no pátio, e as três crianças ciganas se reuniram em um dos cantos e começaram a bater palmas e dançar. Dançavam de uma maneira diferente, em círculos, e enquanto dançavam batiam palmas em momentos alternados. Um deles entrava no centro da roda e os demais continuavam as palmas na cadência e no ritmo da música, enquanto riam e falavam: olê, olê... Observei que durante essa atividade outras crianças que passavam pelo mesmo lugar assistiam a cena, olhavam-se entre si, sacudiam a cabeça e saíam rindo (DIÁRIO DE CAMPO, 15/03/2016).

Essas observações conduziram à constatação da manutenção da divisão entre os dois grupos, sendo que as crianças ciganas brincavam de forma isolada e a sua maneira, apesar de geograficamente estarem próximas das demais crianças.

Embora presente nesse terreno de grande fertilidade intelectual e social que é a escola, é notória a condição em que se encontra esse grupo de crianças ciganas, por elas estarem expostas a uma realidade desconhecida, amorfa, distanciada de tudo aquilo que conhecem, daquilo a que se sentem aptas, dos fatos que aprenderam a dominar, das habilidades que necessariamente precisam desenvolver para viver na sociedade majoritária. Nessa linha de raciocínio, a escola, instituição que preserva o saber historicamente construído, a guardiã do patrimônio cultural e intelectual da humanidade, paradoxalmente, encontra-se numa condição de “despreparo” para lidar com a diversidade, com a diferença, com a minoria. Dito de outro modo, o fato de existirem crianças ciganas presentes no pátio da escola não garante o acolhimento necessário para que desejem permanecer naquele

espaço físico, não lhes assegura condições de sentirem-se “abertos” ao que, provavelmente, aquele lugar possa lhes oferecer, dada a falta de percepção e o desconhecimento que as experiências vivenciadas no pátio da própria escola possam revelar. Esses extratos indicam o quanto as diferenças culturais se cristalizam no cotidiano e nos diferentes ambientes que a escola oferece. Dado que desvela a tendência presente na escola de desabitar o outro em razão de ele ser diferente. Mais um extrato das observações realizadas demonstra isso:

Maria, Francisco e Pedro dirigem-se para o canto do pátio. Chegando lá, sentam-se em círculo e conversam sobre negócios, vendas de objetos, sobre como ganhar dinheiro ao vender relógios, perfumes, como realizar trocas de objetos entre eles, como lucrar com a atividade. Francisco mencionou que havia ido com o seu pai até o centro da cidade vender perfumes importados, porém, não tinham conseguido vender nada e que as pessoas passavam, olhavam, até cheiravam, mas não compravam. Então, dizia que queria vender outras coisas, queria ter como comprar outros produtos para vender e poder ganhar muito dinheiro. Maria interveio na conversa, dizendo que queria comprar roupas novas, cheirosas, joias e perfumes, queria sair bem arrumada de casa todos os dias. Pedro ouviu os dois amigos e em seguida também mencionou o seu desejo: queria ter um cavalo só seu, bem bonito, forte e veloz, queria poder passear livremente com ele (DIÁRIO DE CAMPO, 27/03/2016).

Neste cenário, é possível perceber as crianças se posicionarem em um canto qualquer do pátio da escola, interagindo entre si, de forma descontraída e confiante. Confiantes por serem os outros em sua frente indivíduos afins, que conhecem e sabem como conviver entre seus pares, por serem aqueles que convivem, relacionam-se e aprendem, juntamente com sua comunidade, as particularidades de sua cultura, as idiossincrasias que a tornam única, diferente e ao mesmo tempo plural. Em suas conversas, explicita-se a forma diferente com a qual agiam durante o recreio, ou seja, reuniam-se entre si para conversar, trocar opiniões, revelar seus desejos, seus sentimentos, suas percepções sobre o que estavam vivendo. E assim essas três crianças permaneceram, afastadas do convívio das demais crianças não ciganas, distanciadas de tudo aquilo que pudesse ser representativo do convívio no ambiente escolar. Paradoxalmente, no mesmo chão de um pátio escolar que

deveria servir de espaço para as mais variadas interações, são expostos comportamentos que sugerem restrições e estranhamentos, que denunciam a necessária exercitação da troca em situações que promovam a proximidade, a convivência, a escuta, contribuindo assim para ajustar lentes que se acomodaram a visualizar protagonistas diários cujos papéis, vestuário, atitudes e modos de interação estão em conformidade com a grande maioria, decalcados, portanto, dos modelos convencionais da sociedade mais ampla. Por essa razão, concordamos com Guerra (1996, p. 85), ao inquirir: “[...] como falar do desenvolvimento de competências próprias, de promover a interação na sala de aula se desconhecemos as competências das crianças das diferentes etnias e culturas, a forma como se relacionam entre si na rua?”. A inquietação do autor nos conduz a uma reflexão para além dos espaços físicos da sala de aula, na medida em que, ao reconhecermos a escola enquanto um complexo maior, notamos que as peças que a compõem configuram-se como importantes arenas de formação do indivíduo, como o pátio e o portão de entrada e saída dos alunos. Quão ricos são esses ambientes em termos do que possam sinalizar, do que desvelam acerca da cotidianidade da instituição educativa e, ao mesmo tempo, quão perversos podem se configurar quando deixam transparecer percepções, valores, influências, interesses, estranhamentos, preconceitos e vaidades.

### **Considerações finais**

O conjunto de dados observados leva-nos a pensar que a presença de uma minoria étnica em solo educativo não pode se limitar a uma percepção das implicações dessa presença na sala de aula apenas, dada a necessidade de ampliarmos nossas percepções em outros ambientes em que seja possível o flagrante da imperícia em lidar com a diversidade, que historicamente falando, demarca um momento importante, posto o interesse e o sentimento de luta que resultou em políticas afirmativas desde épocas antigas até a atualidade.

Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Bálcãs e na África, até os imigrantes na Europa

Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1).

No entanto, para que atitudes nesta direção sejam fortalecidas, garantindo a conquista de direitos que são cabíveis àqueles que se sentiram injustiçados ao longo da história da humanidade, faz-se necessário um movimento de disponibilidade por parte da instituição educativa no sentido de favorecer a receptividade das minorias étnicas e sociais. Para além dessas atitudes, entendemos ser fundamental a abertura possível por meio do diálogo intercultural, notadamente porque avanços em termos de aproximações e intercâmbios culturais permitirão a elaboração de novas reflexões e, em consequência, surgirão importantes construções de conhecimentos, resultantes da ampliação da capacidade de conscientização sobre particularidades que envolvem culturas distintas. De acordo com Martins (2007, p. 55):

A falta de conhecimento da cultura cigana, por parte de um grande número de profissionais que se dedicam à educação, impede que na instituição escolar se faça referência à mesma e se partilhem valores. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento, por parte da escola, dos valores com os quais a criança se identifica, o que pode levar à infravalorização do seu próprio grupo cultural ou à rejeição da escola.

Enquanto prevalecer a falta de conhecimento sobre a etnia cigana – e o desinteresse em acessá-lo e torná-lo compreensível em termos da gênese que historicamente demarca tradições tão distintas em comparação com a sociedade majoritária – a lacuna que separa as diferenças será mantida e, em consequência, haverá a intolerância, o desrespeito e o preconceito. Obviamente que desejar a obtenção de conhecimentos dessa ordem implica em mudanças, mudanças estas que não pairam num patamar literário ou textual, mas atitudinal, ancoradas na convicção de que é possível aprendermos com o outro, com as idiossincrasias que se consolidaram em detrimento das diferenças culturais. Uma mudança, aqui, se configuraria na iniciativa em

focalizar a realidade com outras lentes, que oportunizem ao observador atento a constatação de diferentes nuances acerca dessa realidade. Em outras palavras, e conforme afirma Hock (1999), quando se olha através de cada “lente”, ou seja, de cada perspectiva do processo, as que vêm antes e as que vêm depois serão iluminadas e melhoradas.

Alguém tem medo da mudança? Mas o que acontece sem mudança? O que agrada mais à natureza universal? E dá para você tomar banho a menos que a madeira sofra uma mudança? E será que consegue se alimentar sem que o alimento sofra uma mudança? E pode qualquer outra coisa de útil ser realizada sem uma mudança? Você não percebe que as mudanças que você sofre são igualmente necessárias para a natureza universal? (HOCK, 1999, p. 11).

No que diz respeito à etnia cigana, importa atentarmos para o fato de que a presença de crianças ciganas no sistema educativo exigirá mudanças de atitude da sociedade mais ampla e, para que isso aconteça, torna-se imprescindível:

Mudar estereótipos, falsos na sua maioria, para uma atitude de conhecimento e respeito da verdadeira cultura cigana [...] passo absolutamente necessário e urgente para que a escola, mandatária da sociedade, estabeleça estas mudanças e integre a cultura cigana, bem como outras culturas, na cultura escolar, pois sem esta atitude não se facilitará a necessária convivência e intercâmbio, dentro de um ambiente intercultural (MARTINS, 2007, p. 55).

Considera-se o fato dessa instituição inicialmente acolher essas crianças, mesmo que esse acolhimento se efetive pela via do espaço físico, do abrigo, da garantia de um espaço predeterminado para “estar”, fazer parte, ou seja, sentir-se “pertencer”. Cabe refletirmos sobre o hiato existente entre a presença de crianças ciganas no interior de uma instituição educativa e o que essa instituição lhe oferece com o propósito de germinar intenções e mobilizar o desejo delas de ali permanecer. Por essa razão, o acolhimento não deve orientar-se apenas pela via da comunhão do espaço físico, ou das instalações e recursos disponíveis, mas para além dessas condições, esse acolhimento precisa acontecer pela via da aceitação, da disponibilidade para estar com o

outro, de conviver, interagir, trocar. Na perspectiva de Liègeois (1997), a educação de crianças ciganas deve ser coletiva – da responsabilidade de todos – e acontecer num “sistema educativo” em que os vários elementos que nele figuram façam parte de um conjunto organizado.

Com Bernestein (1996, p. 2), entendemos que “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança”, diferentemente do que acontece em grande parte das instituições educativas, que orientam o trabalho pedagógico no sentido de impor valores, princípios e conhecimentos advindos da cultura majoritária, resultando no conseqüente estranhamento entre tais conhecimentos e aqueles adquiridos nos grupos de pertença. Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário que ensinemos as crianças a valorizar todas as culturas e esforcem-se por encontrar pontos comuns entre os diferentes grupos étnico-culturais, fomentando valores de liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade, tolerância, respeito mútuo e justiça social. Sob outra perspectiva, faz-se necessário que, na escola, sejam adotadas práticas pedagógicas inovadoras, orientadas pelos princípios da democracia, de relações solidárias e baseadas na autonomia, no diálogo, no respeito, em interações fraternas, em trocas e no compartilhamento de saberes.

De acordo com Amaro (citado por COSTA, 2006, p. 13): “O diálogo intercultural pressupõe aceitar (mas também confrontar), aprender (e também transmitir), estar à escuta (mas também comunicar). E pressupõe igualdade de posições e não ser enviesado por preconceitos e mitos deturpadores da realidade”. Contudo, essa não é uma condição fácil, conforme adverte o próprio autor, em nenhum diálogo intercultural e menos ainda no envolvimento com comunidades ciganas, considerando o peso dos preconceitos existentes tanto na sociedade quanto no senso comum, o que significa dizer que se faz necessário um esforço primeiramente para aprender mais sobre as diferenças culturais e, a partir daí, acolher, aceitar, conviver e compartilhar.

## Referências

BERNESTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2012, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Ciganos**: Documento Orientador para os Sistemas de Ensino. Brasília, DF, 2014.

BRAVO, Maria João Grades. **A integração na escola**: contributos da educação pré-escolar em crianças de etnia cigana. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora, 2014.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 369-380, maio/ago. 2009.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Marcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-187.

COSTA, Manuel Augusto Abrantes da. **Ciganos**: histórias de vida. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: FRIEDMAN, Adriana (Org.). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992. p. 23-31.

GUERRA, I. Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural. **Inovação**, v. 9, p. 83-97, 1996.

HOCK, Dee. **Nascimento da era caórdica**. São Paulo: Cultrix, 1999.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the bom: o advento da infância pós-moderna. In: STINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

LEVINSON, Martin P. The role of play in the formation and maintenance of cultural identity: gypsy children in home and school contexts. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 34, n. 5, p. 499-532, 2005.

LIÈGEOIS, Jean-Pierre. **Minorité et scolarité: le parcours tsigane**. Toulouse: Centre de Recherches Tsiganes CRDP Midi-Pyrénées, 1997.

LIÈGEOIS, Jean-Pierre. **Ciganos e itinerantes**. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia, 1989.

MARTINS, Lina Susana Trindade Rodrigues. **Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural: estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Porto, 2007.

MENDES, Maria Manuela. Etnicidade cigana, exclusão social e racismos. **Sociologia – Revista FLP**, v. 8, p. 207-246, 1998.

MENDES, Maria Manuela. **Um olhar sobre a identidade e a alteridade: nós, os ciganos e os outros, os não ciganos**. Trabalho apresentado no 4. Congresso Português de Sociologia, Universidade de Coimbra, 17 a 14 de abril, 2000.

PEREIRA, Cristina Costa. **Os ciganos ainda estão na estrada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PESSANHA, Irise Caldas; DANIEL, Maria Emília; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set./dez. 2004.

PIRES FILHO, Nelson. **Ciganos: Rom – um povo sem fronteiras**. São Paulo: Madras, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

RODRÍGUEZ, Sergio. **Gitanidad: otra manera de ver el mundo**. Barcelona: Editorial Kairós, 2011.

VENTURA, Maria da Conceição Sousa Pereira. **A experiência da criança cigana no jardim de infância**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança (IEC). Instituto de Ciências Sociais, Braga, 2004.