

ESCOLA PARA QUEM? PRECARIZAÇÃO NAS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS CIGANOS NA ESCOLA.

José Aclecio Dantas
Lilian Karla de Lima Souza Dantas

UFPB – Universidade Federal da Paraíba
acleciodantas@hotmail.com
Liliankarla22@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta alguns pressupostos teóricos que se prende à intenção de pensar a ausência da construção de currículos, práticas docentes, e adequação estrutural etnicamente inclusivos que estejam ancorados numa perspectiva do direito a educação, inscrito tanto na Declaração Universal de Direitos Humanos, como na Constituição Federal brasileira de 1988. Para isso, tem como objetivo discutir as relações sociais e atos regulatórios históricos do processo institucionalizado da educação no Brasil com os ciganos, que vem acentuando de forma perversa uma precarização das condições de acesso, e permanência, destes grupos na escola, que persiste, e são fomentadas, desde a própria formação docente inqualificada para o tratamento das diferenças étnicas e/ou dos conteúdos programáticos curriculares que desprestigiam por inação tais diferenças entre o alunato. Desta forma, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, e de caráter exploratório-descritivo, que utilizou a análise de discurso como técnica de análise e interpretação dos dados obtidos.

Palavras-chave:

Ciganos. Escola. História da educação. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco discutir as novas, e as não atuais, relações sociais dos ciganos com o processo intitucionalizado da educação no Brasil, que vem acentuando de forma perversa uma precarização das condições de acesso e permanência, que persiste, e são fomentadas, desde a própria formação docente inqualificada para o tratamento das diferenças étnicas e/ou conteúdos programáticos curriculares que desprestigiam por inação tais diferenças entre o alunato. A precarização do acesso e permanência é uma característica que se especifica no sistema educacional brasileiro, muito antes do estabelecimento de políticas de inclusão educacional e seus incursos nos processos pedagógicos, se agudizando inclusive no período da extensão da educação pública e gratuita as camadas mais pobres da população.

Nosso objetivo consiste em analisar se nas relações sociais tradicionais dos ciganos com a escola pode-se estabelecer uma ponte para a construção de currículos, e práticas docentes, etnicamente inclusivos no Brasil, com vistas a avaliar as condições de acesso, e muito mais importante, as condições de permanência dos ciganos na escola. Tratando assim da

influência das sucessivas reestruturações sistêmicas da educação brasileira, da ampliação de acesso coletivo, que ao mesmo tempo segregava as diferenças étnicas não escritas no binômio índio/afrodescendente.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de autores que são referência nessa discussão, e de etnografias que apresentam dados empíricos, analisando as informações mais importantes que problematizam as questões relacionadas ao objeto da pesquisa, extraindo delas as categorias analíticas necessárias para a compreensão da relação cigano e escola.

Os ciganos no Brasil.

Ciganos são grupos étnicos¹ históricos que migraram por diversas cidades e países do mundo, atravessando continentes inteiros e se mantendo, até certo ponto, distantes das influências culturais de outros povos e etnias. Perpassaram, desde o início de sua migração², todos os modos de produção material, seja ele: escravista, feudalista, socialista e capitalista.

Também foram objeto de controle social por métodos coercitivos de várias formas de governo ou sistemas políticos, tais como: a monarquia, a república, o anarquismo e a ditadura, que não sabiam lidar com as diferenças étnicas e os hábitos sociais diferentes daqueles rótulos normativos instituídos.

São grupos étnicos que enfrentaram estratégias de extermínio em massa como o holocausto pelos nazistas; de limpeza social como o degredo para as colônias portuguesas e as leis dos pobres na Inglaterra; de combate a vadiagem (pobreza ociosa), como as Workhouses europeias e escolas de aprendizes; tal como as estratégias de apagamento cultural com a proibição do uso de sua língua e do seu trabalho, como a Buena dicha³ em diversos países.

Resistiram as políticas coercitivas municipais e estaduais, a exércitos nacionais, milícias e mercenários que tentavam expulsá-los de seus territórios, por razões historicamente estereotipadas, e ainda conseguiram resistir a vários tipos de pragas, endemias e epidemias.

¹ Grupo étnico é aquele definido como uma forma de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros (BARTH, 1969: 11).

² Aproximadamente a partir do século X.

³ Leitura de mãos, forma de prever o futuro praticada em grande maioria pelas mulheres ciganas.

No tocante ao seu fazer profissional, ou exercício de um ofício, sofreram os reverses de três grandes revoluções industriais que solaparam as condições de exercício e venda de seus produtos ou serviços, limitando as possibilidades de subsistência dos grupos e empurrando a prática de seu notório saber as esferas da informalidade, precarização, terceirização, ou até mesmo, à prática ilegal de comércio ambulante ou outros trabalhos intermitentes em subempregos (DANTAS, 2017). Apesar de existir vários grupos ciganos que destoam dessa sub condição de trabalho e que são classificados como classe média alta, ou seja, ciganos profissionalmente bem realizados e ricos. Então, ao se falar sobre ciganos, não se pode afirmar que são “todos” pobres ou necessitados, nem que “todos” tem posses material elevadas e dentes de ouro⁴.

São grupos que se dividem em diversas ramificações étnicas, dos quais as três maiores etnias são: os Rom, os Calon e os Kalderash, que se dividem em outros diversos sub grupos de acordo com o ofício desempenhado historicamente ou o veio familiar mais proeminente.

Os primeiros registros oficiais sobre ciganos no Brasil, datam de 1574, e os primeiros ciganos enviados a colônia do Brasil, de Portugal, foram os degredados para a Bahia, Pernambuco e Maranhão, e posteriormente, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Com algumas variações, podemos perceber que existem nos dias atuais no Brasil cerca de 800 mil ciganos divididos em 21 estados (DANTAS, 2017, p.29).

A maior concentração de ciganos no Brasil é da etnia Calon, originários da península ibérica, principalmente da Espanha e de Portugal. Os Estados que têm uma maior representação de ciganos no Brasil são: Minas Gerais, Bahia e Goiás. Porém, é no Estado da Paraíba que existe a maior comunidade de ciganos sedentarizados, alocados em um único bairro - em três ranchos diferentes - no município de Souza/PB.

No Brasil, aconteceu na década de 1980, um movimento de sedentarização de muitos ciganos, que em sua grande maioria optaram em se estabelecer em cidades do interior dos estados, e geralmente em áreas remotas ou nas periferias das cidades. No entanto, com o crescimento urbano destas cidades, muitas dessas áreas estão hoje integradas em diversos bairros.

⁴ Os “dentes de ouro” também foi um hábito cultural nas últimas décadas do século XX, nas cidades do nordeste brasileiro, principalmente naquelas cidades que tinham algum vínculo ou prática com os garimpos ilegais que se espalharam naquela época

Os ciganos e a escola.

Quanto a relação dos processos de escolarização com os ciganos podemos dizer que não é menos conflitante, e não se pode estranhar tais conflitos, pois no desenvolvimento histórico das relações sociais, as reeditadas leis e políticas anticiganas se encarregavam de incutir nos diferentes grupos étnicos ciganos motivos de sobra para não confiar em “não ciganos”. Pois, na maioria das vezes que uma variedade extensa de instituições regidas por governos monárquicos, imperiais, republicanos, ou mesmo democráticos intentavam ações interventivas sobre a questão cigana, mesmo com algumas leis que se aspiravam uma assimilação, pretendiam ou o apagamento cultural e o silenciamento da língua, ou a expulsão para longe de seus territórios, se não o etnicídio dos grupos ciganos.

Assim, os ciganos sempre viram com desconfiança os processos institucionalizantes dos “não ciganos”, dos quais destacamos a escolarização.

A relação conflituosa entre escola e ciganos pode ser compreendida a partir de diversos âmbitos, que vão acrescentando sentidos a construção social dos conflitos no desenvolvimento histórico das relações sociais entre ciganos e “não ciganos”. Entendemos que o conflito parte da instituição escolar e não dos ciganos, por ser a escola uma instituição estranha a seus hábitos culturais.

Por exemplo, no âmbito da mobilidade existe uma considerável diferença nas formas de se encarar a “escolarização”, e por ela ser alcançados, entre aqueles que são nômades⁵ e aqueles que se sedentarizaram a partir da década de 1980, no Brasil.

Se referindo ao nomadismo dos ciganos, para Teixeira (2007, p.24):

[...] os ciganos são identificados como sujeitos com quase nenhum vínculo duradouro, pelo fato de não possuírem moradia fixa e, por isso, por não aceitarem as regras sociais estabelecidas pela maioria da população são associados a pessoas não civilizadas, considerados bárbaros e vagabundos.

⁵ Os nômades representam um grupo que precisa movimentar-se (migrar) constantemente para poder sobreviver. Já o sedentário é aquele que conseguiu adequar o ambiente para suas próprias necessidades e controlar a seu favor o ambiente em que vive.

Tradicionalmente para os ciganos a educação dos filhos é um papel inalienável dos pais, que ensinam muito mais do que sua língua, seus hábitos, sua visão de mundo, ensinam seu modo de “ser cigano” e as estratégias de sobrevivência e resistência histórica de seu grupo.

Precarização nas condições de acesso e permanência dos ciganos na escola.

Todo o processo que culminou na precarização de acesso e permanência dos ciganos na escola, principalmente se considerarmos aqueles ciganos que não aceitaram se moldar completamente aos imperativos da cultura local não cigana, mantendo assim sua cultura tradicional e milenar, tem seus nexos causais contemporâneos nos atos regulatórios da educação no Brasil, que geralmente se apresentou por um estado de anomia para as demandas dos ciganos.

A educação brasileira é seletiva e elitista desde a fundação das atividades educativas no Brasil colônia, destarte, a educação escolar brasileira desde a chegada dos primeiros grupos de jesuítas em 1549 até 1988, transitou nessas duas fases que podem ser resumidas entre uma escola elitista e uma escola seletiva.

A escola elitista (1549-1827) destinava-se aos filhos dos colonos e excluía os indígenas, escravos negros (SAVIANI, 2013; FALEIROS, 2011), e concomitantemente os ciganos, que já estavam em nosso território, desde a segunda metade do século XVI, mandados das terras de além mar por via de degredo. Essa educação elitista converteu-se em instrumento de formação da elite colonial, e norteadas por princípios religiosos se encarregava em manter os pobres e principalmente aqueles que realizavam algum trabalho manual longe dos espaços escolares das primeiras letras, pois nos planos de reforma das escolas de primeiras letras tanto da metrópole quanto das colônias portuguesas, El Rei D. José I, em 1772, já decretava que:

[...] ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as Instruções dos Párocos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões dos curas. (SAVIANI, 2013, p.96)

É preciso lembrar que durante séculos, o que envolve o período acima citado, a maioria dos ciganos exerciam com muita maestria uma grande variedade de ofícios artesanais, manuais

ou mecânicos, assim, uma das condições intrínsecas para a não permissão de seu ingresso na educação formal, pública e de primeiras letras, que era, por sua vez, pré-requisito para uma carreira “escolar”.

A escola seletiva, que existiu durante décadas e que ganhou vigor nas décadas iniciais do século XX, “ [...] era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (SAVIANI, 2013, p.175), e todas as experiências pedagógicas que se experimentavam para a população pobre, no início do século XX, teorizavam uma educação baseada na organização do trabalho e da indústria. Em suma, educação preparatória para os conhecimentos superiores (universidade) para as elites e protoelites, e uma educação técnica profissional destinada aos pobres para formar a mão de obra necessária ao desenvolvimento industrial brasileiro.

O estreito vínculo entre as funções escolares e os interesses do modo de produção capitalista, no que diz respeito a preparação e manutenção de um mercado de trabalho disponível e adequado as exigências da indústria, é outro fator condicionante, dado que existiu historicamente um fosso entre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas revoluções industriais e o hábito dos ofícios dos ciganos, também em detrimento desses últimos que sofreram as inflexões dos imperativos capitalistas.⁶ Escola e trabalho funcionaram como categorias sociais que segregavam os ciganos e recolocava-os sempre nas condições de párias, marginalizados e excluídos dos processos gerais de educação.

A escola brasileira historicamente funcionou como um espaço e uma instituição para amoldamento das diferenças culturais aos padrões sociais impostos por uma elite agrária, inicialmente industrial e politicamente dominante.

Assim podemos resumir que os ciganos passaram os séculos XXVI (quando chegaram ao Brasil), XXVII, XVIII, XIX e a maior parte do século XX, como figuras sociais suspeitamente esquecidas, ou na verdade, propositalmente colocadas como indesejáveis pela ética e moral das elites brasileiras, que preferiam considera-las pejorativamente como classes perigosas.

⁶ Para um maior esclarecimento deste processo consultar outros artigos de nossa autoria ou nossa dissertação de mestrado intitulada: "DISSIMETRIA ENTRE O HÁBITO CIGANO DO MERCADO E O TRABALHO FORMALIZADO - ENCONTROS E DESENCONTROS.

Desta forma, não havia até 1988 espaço na educação brasileira para os ciganos, de maioria nômade, e aqueles que o conseguiam já eram sedentários ou estavam mais alinhados com as condições sócio econômicas das elites, ou por elas foram favorecidos, porque a necessidade do comprovante de residência e outros documentos oficiais, dos quais a maioria dos ciganos não dispunham, eram condição ineliminável para uma matrícula nas redes de ensino.

Apesar de Ivatts (1975, p.6) salientar que: “tradicionalmente, o nomadismo foi a razão principal para que os ciganos não aproveitassem plenamente as possibilidades de educação”, acreditamos que o não oferecimento de condições favoráveis a sua condição nômade foi o fator condicionante para manter durante muito tempo os ciganos fora dos espaços escolares. Com o sedentarismo eles também não conseguiram aproveitar as possibilidades de educação no Brasil, mesmo que o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, afirmasse que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A tendência, e apenas como tendência, a efetivação desse direito ganharia força com o surgimento da escola democrática após promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, que no art. 205 expressa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

No entanto, o processo constituinte e a constituição surgem exatamente no mesmo período em que muitos ciganos no nordeste brasileiro estão em processo de sedentarização, o que ocorre em áreas insalubres e sem infraestrutura adequada, gerando assim outro problema equidistante com o problema do nomadismo da década anterior, pois: “vivem [...] onde inevitavelmente faltam serviços sanitários e abastecimento de água. Dada a insegurança destes locais e a inexistência dos serviços mais elementares, não é de estranhar que o fato de ir à escola pareça sem importância. (IVATTS, 1975, p.7).

Desta maneira o direito a educação deve coadunar com outros direitos fundamentais como os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, tal como inscritos no artigo 4º da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), como também o direito a desburocratização de acesso aos documentos oficiais nacionais, a flexibilização das normas de acesso e permanência em programas, planos e projetos.

Com a Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), 24 anos após a promulgação da Constituição brasileira de 1988, foi que se definiu as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, dos quais os ciganos são corolários.

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença. [...] **Art. 2º** Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes. [...] **§ 1º** A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem. [...] **Art. 5º** Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação. [...] **Art. 10** Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial. (grifo nosso)

O problema é que essa Resolução é inversamente proporcional ao crescimento do sedentarismo entre os ciganos, ou seja, enquanto grande parte dos ciganos vem se sedentarizando, ou ficando em situação de seminomadismo no Brasil, ela estabelece diretrizes para o atendimento escolar, exatamente da parte dos ciganos que com o passar dos anos foi se tornando numericamente menor em relação aos que se sedentarizaram no Brasil, mesmo que isso seja um avanço nas políticas públicas, não é suficiente para responder satisfatoriamente as demandas dos povos ciganos. E já passados 6 anos de sua promulgação, apenas o quesito que versa sobre a garantia da matrícula tem sido realmente efetivada, o que garante a possibilidade de entrada, mas não garante a permanência.

Mas a questão principal não é resolvida por essas diretrizes: e o grande número de ciganos sedentários, que mesmo inseridos no ambiente escolar continuam excluídos de uma educação significativa? Se na própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 3º põe que o ensino deve ser ministrado com base em princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Tratar da questão da itinerância é um avanço, mas que não responde as demandas dos ciganos como um todo. A Resolução nº 3/2012 do CNE seria uma verdadeira garantia de direitos étnicos raciais no âmbito da educação se versasse sobre não apenas aos grupos em situação de itinerância, mas também aos grupos que antes itinerantes, agora sedentários.

E nesta questão o Estado brasileiro se exime da responsabilidade em primeira instância, ao editar novas leis que alteram significativamente o sentido de sua responsabilidade. Haja visto, que enquanto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 a educação é um “dever do Estado e da família” sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” na LDBEN Lei nº 9.394/96 a educação passa ser um dever inicialmente da família e depois do Estado, enquanto no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 é um dever “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público”. A prova real disso é a Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de Julho de 2010, que alterou o Artº 227 instituindo que a educação é um dever da família, da sociedade e do Estado.

Outro fator decisivo na não efetivação de regulações eficientes no trato da educação de qualidade para todos, incluindo os que “estão do lado de fora” é o entendimento restrito de algumas leis, como por exemplo, as que tratam das questões da educação nas relações étnico-raciais, que restringem esses termos ao binômio índio/afrodescendente, excluindo todos as outras minorias étnicas.

As regulações educacionais não alcançam os ciganos, porque sua invisibilidade transpassa as esferas sociais e se concretizam na ausência de política públicas ou leis amplamente inclusivas.

Considerações finais.

Para que a relação ciganos/escola se liberte de vários de seus percalços em direção a políticas sociais realmente inclusivas, é necessário ultrapassar as ideias engessadas que a problemática resume em questões de itinerância, como exposto na Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que por meio da Câmara de Educação Básica, definiu as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

Dado que muitos ciganos já vivem “sedentarizados desde a década de 1980, em diversas localidades espalhadas pelo Brasil” (DANTAS, 2017, p.58), para esses, o problema sobressai a questão do acesso ou possibilidade de matrícula sem um comprovante de residência.

A escola, para poder tornar-se, realmente, uma promotora da cidadania plena, precisa construir novos saberes alicerçados em uma aprendizagem que se torne significativa (Ausubel, 1968) para os alunos ciganos, ou seja, que os novos conhecimentos se relacionem com o saber prévio que as crianças já carregam consigo. Novos saberes que não apenas se relacionam, mas, privilegiam tais saberes prévios.

REFERÊNCIA

BARTH, F. (org). **Grupos étnicos e suas fronteiras:** a organização da cultura das diferenças culturais. Boston: Little Brow & Co. 1969.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, **Lei 8.069**, 13 de julho de 1990 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Brasília: DF, 1990b

DANTAS, José Aclecio. **Dissimetria Entre o Habito Cigano do Mercado e o Trabalho Formalizado** - Encontros e Desencontros. João Pessoa, 2017. 255f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Serviço social. João Pessoa - PB, Universidade Federal da Paraíba. 2017.

IVATTS, A. **Os Ciganos no Mundo Moderno:** da escola do caminho ao caminho da escola. Correio da UNESCO, ano 3, nº. 1, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975



TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos em Minas Gerais: uma breve história.** Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. xxix, 472 p. (Coleção memória da educação).