

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO E INOVAÇÃO

Giovanna Venturini

Bronce y sueño: direito à educação e povos ciganos em Juiz de Fora – MG

Juiz de Fora
2024

Giovanna Venturini

Bronce y sueño: direito à educação e povos ciganos em Juiz de Fora – MG

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito e Inovação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de concentração: Direito e Inovação

Linha de pesquisa: Direitos Humanos, Pessoa e Desenvolvimento

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Venturini, Giovanna .

Bronce y sueño : direito à educação e povos ciganos em Juiz de Fora - MG / Giovanna Venturini. -- 2024.

124 f. : il.

Orientador: Wagner Silveira Rezende

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito, 2024.

1. Ciganos. 2. Direito à educação. 3. Políticas públicas. I. Rezende, Wagner Silveira, orient. II. Título.

GIOVANNA VENTURINI

Bronce y sueño: direito à educação e povos ciganos em Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração: Direito e Inovação

Aprovada em 29 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Wagner Silveira Rezende - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Joana de Souza Machado
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rogéria Campos de Almeida Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rennan Lanna Martins Mafra

Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 22/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Silveira Rezende, Professor(a)**, em 09/08/2024, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana de Souza Machado, Professor(a)**, em 09/08/2024, às 19:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RENNAN LANNA MARTINS MAFRA, Usuário Externo**, em 14/08/2024, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giovanna Venturini, Usuário Externo**, em 14/08/2024, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogéria Campos de Almeida Dutra, Professor(a)**, em 21/08/2024, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1877830** e o código CRC **B0C48005**

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos, além de serem a parte mais tenra de um trabalho acadêmico, são também o registro de um caminho que não se faz só. Meus anos de mestrado foram bastante intensos e exigiram muito de mim em todas as frentes possíveis; esta pesquisa definitivamente não teria sido concluída sem ajuda. Tenho muito pelo que agradecer, e isso por si só já é uma dádiva.

Primeiramente, às pessoas de Igrejinha, que me receberam em suas casas, barracas e salas de aula. Este trabalho só existe graças à imensa generosidade que encontrei durante o trabalho de campo; me esforcei ao máximo para fazer jus à gigantesca confiança que me foi depositada.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, decisiva para minha formação e também para meu sustento durante os meses em que recebi bolsa. Minha trajetória profissional e acadêmica está fortemente ligada a essa instituição, e eu não teria chegado até aqui sem a garantia de uma universidade pública, gratuita e de excelência.

Ao Prof. Wagner Rezende, pela orientação e amizade nesses anos. Seu auxílio foi essencial para diversos passos importantes da minha vida profissional e acadêmica; sua docência realmente me mostrou caminhos que eu não pensava serem possíveis. Pelo apoio e pela sempre presente confiança em minha capacidade, *muchas gracias*.

Tive a felicidade de encontrar excelentes professores durante as disciplinas cursadas no mestrado, que contribuíram imensamente para minha formação como pesquisadora — bem como para este trabalho. Assim, agradeço aos professores Eduardo Magrone, Francisco Teixeira e Rogéria Dutra pelas ricas trocas. Agradeço também aos meus alunos da Faculdade de Direito, que contribuíram de forma essencial para meu estágio de docência e ajudaram a despertar em mim um desejo ferrenho de ser professora.

Às amigas que tanto se fizeram presentes nesse processo, pelo imenso carinho que me dedicam e pela compreensão em minhas ausências: agradeço especialmente a Amanda Mattos, Amanda Silveira, Caio Hoffmann, Clara Sarmiento, Clarice Giardini, Lara Barbosa, Luís Felipe Lima (Lipe), Lua Sarkis e Marcos Antônio José (Zé). Entre esses e tantos outros, é um privilégio contar com o afeto de pessoas tão especiais.

Dedico ainda meus agradecimentos às pessoas que me acompanharam nas idas a campo como anotadores: Clarice, Bruna e Zé foram essenciais para que esta pesquisa acontecesse.

À minha família, por tanto e sempre: o gigantesco amor que me dedicam me acompanha a cada passo do caminho. À minha mãe, Eliane, pela base e apoio presentes a todo momento; não há um dia em que eu não me orgulhe do fato de ser sua filha. À minha avó, Brasilina, pela fortaleza que é e por sua disposição em rezar por mim sempre que necessário. Ao meu avô, Sebastião, por tudo aquilo que foi em vida e pelo amor que permanece após o fim.

Ao Alex, por todo o amor e cuidado de cada dia (e, como não poderia deixar de ser, pela audácia). Por seu companheirismo, por seu apoio e leveza, por sua paciência, por simplesmente ser o que é — e por tudo aquilo que somos juntos.

Aos deuses de encruzilhadas e cadafalsos; à estrada, à malandragem e à porta do cabaré. A esses e outros tantos, agradeço pelo mistério que nos faz viver.

*(...) Por el olivar venían,
bronce y sueño, los gitanos.
Las cabezas levantadas
y los ojos entornados.
Cómo canta la zumaya,
¡ay cómo canta en el árbol!
Por el cielo va la luna
con un niño de la mano. (Lorca, 1986)*

RESUMO

Esta pesquisa trata da efetivação do direito à educação dos povos ciganos, com um estudo de caso realizado na comunidade cigana de Igrejinha (bairro do município de Juiz de Fora – MG). Foi realizado um breve panorama da história dos ciganos, utilizando documentos relevantes e autores como Ian Hancock (1987) e Rodrigo Teixeira (2009), articulando o tema com o conceito de estigma de Erving Goffman (1980) e autores dos *subaltern studies*. Adotou-se a ideia de direito à educação dividido em três gerações conforme organizado por Carlota Boto (2005), analisando cada geração à luz da legislação pertinente e demais autores relevantes. Quanto às políticas públicas, foram feitas considerações sobre a maneira com que as políticas são formuladas no Brasil, trazendo exemplos da Península Ibérica para levantar possibilidades e particularidades a respeito das políticas públicas voltadas especificamente a ciganos. Por fim, a pesquisa de campo foi feita com métodos qualitativos, a fim de entender as dinâmicas entre a escola e as famílias ciganas — bem como as percepções dos ciganos a respeito da educação formal.

Palavras-chave: ciganos; direito à educação; políticas públicas.

RESUMEN

Esta investigación trata de la efectucción del derecho a la educación de los pueblos gitanos, con un estudio de caso realizado en la comunidad gitana de Igrejinha (barrio del municipio de Juiz de Fora - MG). Fue realizado un breve panorama de la historia de los gitanos, , utilizando documentos relevantes y autores como Ian Hancock (1987) y Rodrigo Teixeira (2009), articulando el tema con el concepto de estigma de Erving Goffman (1980) y autores de los *subaltern studies*. Se adoptó la idea de derecho a la educación dividido en tres generaciones según organizado por Carlota Boto (2005), analizando cada generación a la luz de la legislación pertinente y demás autores relevantes. En cuanto a las políticas públicas, fueron hechas consideraciones sobre la manera con que las políticas son formuladas en Brasil, trayendo ejemplos de la Península Ibérica para levantar posibilidades y particularidades sobre las políticas públicas direccionadas específicamente a los gitanos. Por fin, la investigación de campo fue hecha con métodos cualitativos, a fin de comprender las dinámicas entre la escuela y las familias gitanas — así como las percepciones de los gitanos sobre la educación formal.

Palabras-clave: gitanos; derecho a la educación; políticas públicas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CIGANOS: HISTÓRICO E ESTIGMA	11
2.1. Contextualização e subgrupos	12
2.2. Percursos históricos dos ciganos.....	14
2.3. Dinâmicas do estigma de acordo com Erving Goffman	22
2.4. Ciganos, alteridade e subaltern studies.....	26
3. DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, QUALIDADE, DIVERSIDADE.....	31
3.1. Contextualização e diplomas legais	31
3.2. A primeira geração: direito ao acesso	36
3.3. A segunda geração: direito à qualidade.....	41
3.4. A terceira geração: direito à diversidade	44
4. POLÍTICAS PÚBLICAS E CIGANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..	49
4.1 Políticas públicas em geral	50
4.2 Políticas públicas educacionais no Brasil.....	53
4.3 Políticas públicas educacionais para ciganos: exemplos internacionais	62
4.4 Particularidades dos ciganos quanto à educação formal	70
5. PESQUISA DE CAMPO: IGREJINHA, JUIZ DE FORA - MG	74
5.1 Contexto e metodologia	74
5.2 Chegada ao campo	77
5.3 Acesso à educação, analfabetismo e distâncias	80
5.4 Questões de gênero na educação de ciganos	84
5.5 Estigma e identidade.....	90
5.6 Expectativas e possibilidades	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
8. APÊNDICE A — Imagens.....	107
9. APÊNDICE B — Instrumentos e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	116

9.1 Instrumento direcionado aos ciganos.....	116
9.2 Instrumento direcionado aos agentes escolares	118
9.3 Termo de consentimento livre e esclarecido	120
10. GLOSSÁRIO	121

1. INTRODUÇÃO

*No te conoce nadie. No. Pero yo te canto*¹.

Dentre as minorias presentes no Brasil, uma se destaca por sua constante marginalização e invisibilidade: os povos ciganos. Presentes em terras brasileiras desde a época da Colonização, os ciganos (ou povos ciganos, ou Roma, ou povo Romani) têm sido relegados há séculos a uma posição de estigma, invisibilidade e exotismo. Sem acesso a direitos fundamentais e passando por diversos processos de exclusão ao longo de sua História, a realidade dos povos ciganos é muito mais complexa do que a representação que consta no imaginário não-cigano.

Dessa forma, a presente pesquisa trata da efetivação do direito à educação dos povos ciganos, com um estudo de caso realizado a partir de uma pesquisa de campo efetuada no município de Juiz de Fora – MG. Assim, o trabalho foi dividido em quatro capítulos principais, abordando os seguintes temas: ciganos, direito à educação, políticas públicas e relato de campo.

O capítulo a respeito dos ciganos traz um percurso histórico desses povos, a partir da literatura especializada e de documentos consultados para esta pesquisa — como alvarás da Coroa Portuguesa do século XVI e notícias jornalísticas do século XIX, dentre outros. A seguir, as faces do estigma cigano são exploradas a partir do conceito de estigma de Erving Goffman (1980) e de contribuições provenientes do campo dos *subaltern studies*, como os trabalhos de Gayatri Chakravorty Spivak (2010) e de Edward Said (2007).

A discussão a respeito do direito à educação é ancorada na organização proposta por Carlota Boto (2005), que traz as três gerações do direito à educação: direito ao acesso, direito à qualidade e direito à diversidade. Articulando essa proposta com autores como François Dubet (2004) e fazendo uma análise das normas vigentes a respeito da garantia

¹ “Ninguém te conhece. Não. Mas eu te canto” (tradução livre). Federico García Lorca, p. 109, in: *Romancero gitano*.

do direito à educação, investigam-se as particularidades e desafios de cada uma dessas gerações.

Uma vez feita a discussão a respeito do direito à educação, o capítulo de políticas públicas se debruça sobre as políticas públicas educacionais, trazendo um panorama desse campo e trabalhando com exemplos internacionais — mais especificamente, da Península Ibérica. Dessa forma, aventam-se possibilidades a respeito das políticas públicas direcionadas especificamente para os Roma e suas particularidades.

Feitas essas discussões teóricas, passa-se para o capítulo que contém o relato de campo, que foi dividido de acordo com os temas relevantes verificados durante a coleta de dados: considerações metodológicas, impressões sobre a educação e suas distâncias, questões de gênero, observações sobre estigma e identidade e expectativas para o futuro. O trabalho de campo foi realizado utilizando técnicas de pesquisa qualitativa, como entrevistas semiestruturadas e observação participante: coletando dados tanto na escola quanto no acampamento cigano, o intuito era entender como a efetivação do direito à educação dos ciganos se dá em Igrejinha (bairro pertencente ao município de Juiz de Fora - MG), e quais os desafios enfrentados pela comunidade.

O presente trabalho conta com alguns termos em Romani. Para facilitar a compreensão do leitor, foi incluído um breve glossário para consulta (ver item 10 no sumário). Os Apêndices A e B trazem, respectivamente, algumas imagens relevantes para a pesquisa e os instrumentos aplicados em campo.

2. CIGANOS: HISTÓRICO E ESTIGMA

*Huye luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
harían con tu corazón
collares y anillos blancos.
(...) Huye luna, luna, luna
que ya siento sus caballos².*

² “Fuja, Lua, Lua, Lua / Se viessem os ciganos,/ fariam com teu coração/ colares e anéis brancos./(...) Fuja, Lua, Lua, Lua / que já sinto seus cavalos” (tradução livre). Federico García Lorca, p. 37-38, in: *Romancero gitano*.

2.1. Contextualização e subgrupos

A fim de poder tratar da efetivação do direito à educação para ciganos, é necessário estabelecer *quem* é este povo — ainda mais considerando a invisibilidade e marginalização que o cerca, o que muitas vezes acarreta em desconhecimento e difusão de estereótipos por parte dos não-ciganos (em romani, *gadjé*). Dessa forma, esta seção do trabalho se propõe a contextualizar a realidade do povo cigano através de um breve percurso histórico, considerando a construção do estigma e seus impactos nas relações entre ciganos e não-ciganos. Para tal, este capítulo se apoiará na bibliografia especializada para tratar da história dos Roma, articulando-a posteriormente com o conceito de estigma de Erving Goffman (1980) e o campo dos *subaltern studies*, considerando autores como Gayatri Chakravorty Spivak (2010) e Edward Said (2007).

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que os ciganos não constituem uma homogeneidade: trata-se de um conjunto de diversos subgrupos, cada um com suas próprias singularidades, sem que isso afete no sentimento de ciganidade (*romanipen*) como um todo. Autores como Rodrigo Teixeira (2009) apontam que as três principais ramificações dos povos ciganos se chamam Rom, Sinti e Calon: estes grupos se diferenciaram de acordo com os trajetos percorridos pelas caravanas ao longo dos séculos, considerando as regiões nas quais essas pessoas estabeleceram e as influências culturais derivadas do contato com outros povos desses locais.

Os Rom são o grupo demograficamente majoritário e estão distribuídos em um conjunto maior de países: subdivididos em *natsias* (nação ou povo), como Kalderash, Ursari e Lovara, os Rom se estabeleceram na Europa Central e nos Bálcãs, e sua história está muito atrelada a estas regiões. Por sua vez, os Sinti — também chamados Manouch ou Sinti-Manouch — são mais numerosos na Alemanha, Itália e França. Já os Calon se concentram em Portugal e Espanha, e são um grupo que se diferenciou culturalmente dos demais ciganos após prolongado contato com povos ibéricos (Teixeira, 2009).

No Brasil, o subgrupo mais numeroso é o Calon, de raízes ibéricas; a predominância deste grupo é fruto das penas de degredo instauradas em Portugal no século XVI (Pieroni, 2002), conforme veremos adiante. Contudo, isto não significa que outros grupos de ciganos não tenham vindo ao Brasil: com as ondas imigratórias de

diversas origens que marcaram o fim do século XIX³, começaram a surgir relatos da presença de ciganos “estrangeiros” — o que, no contexto brasileiro, se traduz como “não-ibéricos” (Teixeira, 2009).

A partir desta separação em grupos, é possível perceber que o povo Roma é constituído de forma heterogênea, e que a palavra “cigano” é um termo guarda-chuva para tratar de diversas subdivisões dentro de um mesmo grupo étnico. Considerando o objeto de pesquisa aqui tratado, este texto irá utilizar diferentes termos a fim de se referir a esse grupo como um todo: as palavras “ciganos”, “povos ciganos”, “Roma” e “povo Romani” aparecem ao longo da dissertação e se referem ao conjunto de subgrupos que formam o que entendemos por povo cigano — sempre com a ressalva de que não se trata de uma massa homogênea, e que cada um desses subgrupos possui suas próprias particularidades.

Uma vez feitos estes apontamentos, trago uma exposição a respeito da história dos Roma, a fim de contextualizar os desafios vivenciados por esta população na atualidade. Vistos como forasteiros e marcados por invisibilidade e marginalização em diferentes épocas e locais, os ciganos trazem uma característica a ser observada no estudo de sua história: a dificuldade da falta de registros. A tradição ágrafa do Romani e a constituição dos Roma como um grupo à margem ao longo dos séculos culminou em uma escassez de registros próprios: podemos encontrar alguns documentos escritos por diferentes autoridades e estudiosos *sobre* os ciganos, mas dificilmente temos acesso à história narrada *pelos* ciganos.

Esta questão se torna ainda mais crítica quando consideramos que estes documentos provêm muitas vezes de aparatos políticos, policiais e/ou eclesiásticos responsáveis pela opressão sofrida pelos ciganos; muitas vezes, isto gera registros de cunho abertamente hostil. Conforme apontado por Bernard Leblon (2018), ao tratar da história dos Calon (também chamados *Calé* em castelhano):

Nos hubiera gustado poder contar la historia de este pueblo tal como él mismo lo vivió; pero, infortunadamente, la tradición oral no nos presta aquí ayuda alguna. Al cabo de un proceso de aculturación

³ Mesmo com a existência destes relatos, é difícil estimar o número de ciganos que chegaram ao Brasil nessas ondas migratórias: como a identidade cigana constitui uma etnia e não uma raça, tal informação não constava nos formulários de imigração (Teixeira, 2009).

singularmente doloroso, los CALÉ fueron despojados de su lengua y de su memoria. Habrá que despertar las enormes masas de documentos que dormían en los archivos un sueño de pesadilla, pero lo que así aparece no es sino el espectro multiforme de la persecución, y la historia que fluye de esa montaña de papel no es más que la de los verdugos. Al tiempo que éstos mantienen, encarnizadamente, su siniestro proyecto de aniquilación del OTRO, de aquel que encarna la diferencia y por lo tanto el MAL, su ideología en cambio, su sistema de referencia va evolucionando, así como los medios que conciben para alcanzar sus fines.⁴ (Leblon, 2018, p. 12)

As questões relativas à construção histórica dos ciganos como grupo marginalizado serão exploradas mais a fundo em tópico ao longo deste; neste momento, estas ressalvas têm caráter introdutório, como observações a se ter em mente ao tratar da história dos Roma e de alguns dos documentos utilizados como fontes para traçar o percurso histórico a seguir.

2.2. Percursos históricos dos ciganos

Apesar das dificuldades de termos registros precisos da origem dos ciganos, estudos de Linguística e Antropologia apontam que a origem mais provável do povo Roma se deu no norte da Índia (Leblon, 2018). De acordo com estudos linguísticos do Romani⁵, a probabilidade é que os antepassados dos povos ciganos tenham migrado da região em algum ponto entre 800 e 900 d.C., instalando-se na Europa em 1100 d.C. (Hancock, 1987). Não temos muitas evidências quanto à razão pela qual este êxodo

⁴ “Gostaríamos de poder contar a história deste povo tal como ele mesmo a viveu; mas, infelizmente, a tradição oral não nos ajuda aqui. Após um processo de aculturação particularmente doloroso, os CALÉ (Calon) foram despojados de sua língua e sua memória. Será necessário despertar as enormes massas de documentos que dormiam nos arquivos em um sonho de pesadelo, mas o que assim aparece nada mais é do que o espectro multiforme da perseguição, e a história que flui dessa montanha de papel nada mais é que a dos carrascos. Ao mesmo tempo em que estes mantêm ferozmente seu sinistro projeto de aniquilação do OUTRO, daquele que encarna a diferença e, portanto, o MAL, a sua ideologia e seu sistema de referência vão evoluindo, assim como os meios que concebem para alcançar seus fins” (tradução livre).

⁵ A língua Romani oferece um rico registro dos movimentos migratórios realizados por várias gerações de ciganos. Segundo Ian Hancock (1987), “conservative Romani dialects remain two thirds or more Indian in their basic lexicon and grammar, retaining in fact features which have become lost in their neo-Indic cognates. Romani contains a high proportion of Byzantine Greek also, acquired during the period spent in Byzantium, and which above all reflects their position as domestics and artisans in that society” (Hancock, 1987, p. 10). Outro exemplo desse reflexo linguístico do êxodo cigano é o *caló*, variante do Romani típica dos ciganos Calon, desenvolvida após séculos de contato com demais povos da Península Ibérica (Teixeira, 2009).

inicialmente aconteceu: algumas hipóteses sugerem que os antepassados dos Roma possam ter sido levados como prisioneiros de guerra, deslocando-se cada vez mais para Oeste por uma sucessão de conflitos ocorridos nas regiões em que se encontravam (Hancock, 1987).

Num contexto marcado pelas instabilidades causadas pelas Cruzadas, que contribuíram para o empobrecimento do Ocidente e para o acirramento das oposições nacionais nascentes (Le Goff, 2016), esse movimento de deslocamento para o Oeste foi bastante marcado pela rejeição aos povos ciganos. De acordo com Ian Hancock (1987), linguista e ativista romani que se dedicou a narrar a história da repressão cigana em seu livro *The Pariah Syndrome* (1987), parte do rechaço inicial aos Roma na Europa se deu por percepções de cunho religioso-cultural:

Because of their strange language and appearance, and their dark skin, they were believed in Christian areas to be Tatars, intruders from the areas now occupied by the Muslims. This was especially true in areas remote from Islamic contact, where the local population had no idea of what actual Tatars looked like. Even today, two of the words for “Gypsy” in the German language are *Tatar* and *Heiden* (i.e., ‘Heathen’, ‘non-Christian’). There is indication that in Muslim-held areas, Gypsies were regarded as Christians, or at least as non-Muslims, and treated accordingly in terms of taxation and status.⁶ (Hancock, 1987, p.13; grifos do autor).

Vale apontar que a chegada dos ciganos na Europa — que possivelmente se deu através do Cáucaso e da Crimeia, adentrando os Bálcãs (Hancock, 1987) — ocorreu em um momento crítico, numa região já muito impactada pelas consequências econômicas e sociais dos combates das Cruzadas. Isto fez com que alguns dos ofícios tradicionais dos Roma fossem muito úteis à época, como ferraria e trabalhos manuais em geral — o que não apagava a condição de forasteiros dos ciganos, mas permitia o estabelecimento de relações comerciais (Hancock, 1987). Contudo, à medida em que a situação da região se deteriorava ainda mais, mudanças econômicas e sociais implicaram na gradual

⁶ “Por sua estranha língua e aparência, assim como sua pele escura, eram considerados tártaros em áreas cristãs, intrusos vindos das áreas ocupadas pelos muçulmanos. Isto era especialmente verdade em áreas distantes do contato islâmico, onde a população local não tinha ideia de como eram os verdadeiros tártaros. Mesmo hoje, duas das palavras para ‘cigano’ na língua alemã são *Tatar* e *Heiden* (pagão, não-cristão). Há indícios de que em áreas de ocupação islâmica os ciganos eram considerados cristãos, ou ao menos não-muçulmanos, e tratados de acordo em termos de tributação e status” (tradução livre).

escravização dos Roma nos Bálcãs — situação que perdurou por cinco séculos, conforme pode ser observado em documentos oficiais e normativas emitidas pelas autoridades da época. Um exemplo é o Código Penal da Moldávia de 1818, no qual constava que todo cigano já nascia escravo (Hancock, 1987).

A escravidão cigana nos Bálcãs é um dentre vários exemplos da opressão sofrida pelos povos ciganos em sua diáspora. O trajeto dos Roma através da Europa e do Norte da África foi marcado por diversas formas de violência e marginalização em diferentes países; tratar detalhadamente da trajetória de opressão do povo Romani exigiria um trabalho de muito mais fôlego do que a presente dissertação. Assim, considerando o escopo deste trabalho e a necessidade de tratar especificamente da chegada dos ciganos no Brasil, vamos deslocar a narrativa para o contexto de Portugal — mais especificamente, para as penas de degredo aplicadas aos Roma no século XVI: tais penalidades foram responsáveis pelo banimento de diversos grupos condenados pela Coroa Portuguesa para terras coloniais.

Conforme aponta Geraldo Pieroni (2002), o degredo foi uma pena bastante utilizada em Portugal por aproximadamente três séculos, em tribunais inquisitoriais e seculares. Segundo o autor, os séculos XVI e XVII foram “o início e o apogeu dos degredados inquisitoriais para o Brasil” (Pieroni, 2002, p. 19), enquanto o degredo de condenados na justiça secular seguiu relativamente intenso no século XVIII (Pieroni, 2002). Os documentos originais expedidos no século XVI exigindo a expulsão dos ciganos não foram conservados: por esta razão, para referenciá-los, utilizei as transcrições integrais que constam no livro *Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão*, de F. Adolfo Coelho, submetido em 1892 como memória destinada à 10ª sessão do Congresso Internacional dos Orientalistas (Coelho, 1892).

Assim, em 1526⁷, a Coroa Portuguesa expediu um alvará impedindo a entrada de ciganos em solo português e ordenando a expulsão dos que já se encontrassem no reino. Na Lei XXIV de 1538⁸, estavam previstas penas de degredo, açoite, galés⁹ e apreensão

⁷ Portugal, 1526; apud COELHO, F.A, 1892, p. 230. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal.

⁸ Portugal, 1538; apud COELHO, F.A, 1892, p. 231. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal.

⁹ Trabalhos forçados a serviço do reino em portos e embarcações; a partir do século XVIII, esta pena passou a designar trabalhos forçados em obras públicas, com os prisioneiros agrilhoados pelos pés (Toma, 2013).

de bens para ciganos que adentrassem Portugal — podendo incorrer nas mesmas penas aqueles que os ajudassem. Nos dispositivos jurídicos direcionados aos ciganos à época, é comum encontrar como justificativa para as penas as práticas de “andarem vagando pelos furtos e outros malefícios que cometem” e “muitas feitiçarias que fingem saber” (Portugal, 1538 apud Coelho, 1892, p. 230 e 231).

O mais antigo registro conservado de um cigano enviado ao Brasil por degredo data de 1574¹⁰, em documento que condena o cigano João das Torres a cinco anos de degredo nas galés — além do açoite público junto a sua mulher, Angelina. De acordo com o registro, João das Torres pediu para que sua pena nas galés fosse comutada para degredo perpétuo no Brasil, por estar padecendo à míngua na cadeia, “fraco e quebrado” e incapaz de “servir em cousa de mar” (Portugal, 1574 apud Coelho, 1892, p. 232). Assim, a pena de João foi comutada em degredo de cinco anos no Brasil, devendo levar mulher e filhos.

Esta condenação é muitas vezes vista como prova de que João das Torres e sua família teriam sido os primeiros ciganos a pisar em terras brasileiras (Pereira, 2009); contudo, não temos registros que confirmem se esta família de fato chegou ao Brasil (Teixeira, 2009). Ademais, considerando que a condenação de João das Torres data de 1574 e as penas de degredo já estavam previstas para os Roma nas décadas precedentes, é possível que tenham ocorrido degredos anteriores de ciganos cujos registros simplesmente não chegaram até nós. De qualquer forma, independentemente da falta de precisão quanto a datas exatas e das ressalvas quanto à atribuição de um caráter de precursoriedade à condenação de João das Torres, os primeiros relatos de ciganos no Brasil datam do século XVI (Teixeira, 2009).

Enquanto Portugal buscava despejar seus indesejados (dentre eles, os ciganos) em terras coloniais ultramarinas, a própria Colônia também buscou concentrar os degredados em áreas afastadas (Pieroni, 2002): num primeiro momento da presença Romani no Brasil, houve um incentivo para que grupos de ciganos degredados ocupassem o Maranhão, na expectativa de que ajudassem a povoar áreas extensas do sertão nordestino (Teixeira, 2009). A presença de ciganos no Nordeste brasileiro durante o século XVI pode

¹⁰ Portugal, 1574; apud COELHO, F.A, 1892, p. 232. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal.

ser observada em confissões feitas ao Santo Ofício, que realizou missão especial na América Portuguesa em 1591: nesta ocasião, foram registradas na região da Bahia as confissões de blasfêmia das ciganas Violante Fernandes, Brianda Fernandes e Apolônia de Brustamante (Abreu, 2020).

Posteriormente, houve um deslocamento dos Roma para o Sudeste, seguindo a movimentação econômica que ocorria com a descoberta de ouro em Minas Gerais (Teixeira, 2009). Além de exercer seus ofícios tradicionais, tais como artesanato, ferraria e leitura de mãos, grupos ciganos conseguiram algum grau de inserção econômica através do comércio de animais e do mercado de escravos de segunda mão. Alguns ciganos chegaram a ascender socialmente nessa época, trabalhando como oficiais de justiça e realizando apresentações na Corte (Teixeira, 2009).

Com a abolição da escravatura, os ciganos não podiam mais contar com a revenda de escravos, responsável por parte considerável de seu sustento (Teixeira, 2009). Esta desorganização nas atividades econômicas fez com que esses grupos se deslocassem para o interior de Minas, mais especificamente para a Zona da Mata¹¹; aqui, foram recebidos com intensa hostilidade. Este rechaço culminou nas chamadas “correrias de ciganos”: deslocamentos forçados causados por repressão policial marcados por confrontos violentos, que buscavam expulsar os ciganos para cidades vizinhas — ou mesmo expulsá-los das Minas Gerais como um todo (Teixeira, 2009).

Dada a força do estigma cigano perante os *gadjé*, muitas vezes a mera presença dos Roma já era motivo suficiente para o surgimento desses conflitos. Em outros casos, as perseguições se fundavam em rumores de crimes cometidos pelos ciganos, ou mesmo no apoio a vinganças privadas (Teixeira, 2009). Não havia uma preocupação com provas materiais para justificar a expulsão dos ciganos das cidades; considerando as políticas higienistas e eugênicas que marcaram a época, existia a ideia incontestada de que os ciganos eram um perigo e uma escória a ser purgada (Teixeira, 2009). Rodrigo Teixeira (2009),

¹¹ Zona na qual se localiza o município de Juiz de Fora, onde se localiza não somente a Universidade à qual esta pesquisa está vinculada como também o acampamento cigano no qual foi realizado o trabalho de campo.

ao analisar a documentação da época, traça um retrato de como os ciganos eram percebidos através dos reportes policiais:

(...) os ciganos aqui não são vistos como tendo uma cultura própria; eles são notados pela ausência de valores, atitudes e condutas prezadas pela elite brasileira, que procurava alcançar plenamente a governabilidade, a civilização e o progresso. Assim, os ciganos são tidos como apolíticos, “sem pátria, sem religião, sem lei”, sem civismo e incivilizados. Os valores ciganos eram tidos como algo tão absurdo que nem sequer eram percebidos como sendo traços de uma outra cultura. Além disso, como “forasteiros”, os ciganos são vistos com extremo temor, pois se apresentam “de armas na mão, conduzindo munições de guerra”, semeando “o terror por toda parte”, “vivendo até aqui dos roubos e pelos roubos”. (Teixeira, 2009, p. 69)

De acordo com o autor, a Zona da Mata mineira foi um ponto focal da preocupação em relação aos ciganos, e compreendia-se que a concentração de ciganos na região era um problema sério de segurança pública — ainda que, proporcionalmente, para as métricas de hoje, o quantitativo de ciganos não fosse tão significativo em relação à população mineira (Teixeira, 2009). Ainda assim, houve um deslocamento relevante de contingentes policiais para a Zona da Mata, motivados pela ideia de que “os ciganos ‘infestavam diversas localidades’, onde cometiam ‘toda sorte de depredações’” (Teixeira, 2009).

Os relatos das correrias se concentram entre o fim do século XIX e o começo do século XX; a partir de 1903, estes registros cessam. Apesar de ainda ser possível observar conflitos entre grupos ciganos e forças policiais nos anos subsequentes, sua ocorrência se torna cada vez menos frequente e sistemática — um padrão muito diferente da perseguição constante que caracterizava as correrias. Teixeira (2009) teoriza que o fluxo crescente de imigrantes tenha se tornado uma preocupação maior para as autoridades da época, fazendo com que os Roma saíssem do foco das forças policiais; outra possibilidade é que os ciganos tenham se acomodado social e economicamente, inserindo-se nas regiões em que se encontravam — o que teria diminuído seus deslocamentos e, conseqüentemente, os confrontos.

A imprensa da época desempenhou um papel fundamental no acirramento das correrias de ciganos, exaltando as forças policiais envolvidas nos confrontos e fomentando estereótipos negativos atribuídos aos Roma. Em Juiz de Fora, o jornal O

Pharol¹² noticiou a vinda iminente de ciganos sob a manchete “Imigrantes Prejudiciais”, em edição de 08 de julho de 1887:

O sr ministro da agricultura tendo notícia de que em um dos vapores esperados no Rio vem com passagem para o Brazil, centenas de turcos ou bohemios sem profissão, telegraphou para os postos intermediários, a fim de que não lhes fosse permittido o embarque. No Rio foram dadas as mesmas ordens. Ao mesmo tempo s. ex. mandou saber das legações e consulados do Brazil na Europa, se taes indivíduos haviam sido contractados por agentes officiaes de immigração, afim de, no caso affirmativo, responsabilisa-los e obriga-los a restituir qualquer auxilio que hajam recebido para passagens. (O Pharol, 1887)

Para facilita a compreensão do trecho acima, vale apontar que as palavras “turcos” e “boêmios” costumavam ser utilizadas no fim do século XIX para referir-se a ciganos. Nesta passagem, é possível perceber que a chegada destes grupos despertava enorme alarme, mobilizando o Ministério da Agricultura e transformando-se em notícia. Em outra edição d’O Pharol¹³, publicada em 17 de março de 1888, há uma acusação de antropofagia: de acordo com o periódico, um grupo de ciganos teria canibalizado uma criança na província de Vassouras, no Rio de Janeiro.

Neste ponto, é interessante pontuar que acusações de canibalismo direcionadas a grupos estigmatizados não são algo novo: na verdade, existem padrões históricos nos quais esse tipo de acusação se repete, geralmente servindo a uma visão do Outro despersonalizado e agressivo. Silvia Federici (2017) explora essa ideia ao tratar da construção da imagem hostil do Outro durante a Idade Média e o início da Era Moderna:

(...) uma “sociedade persecutória” foi se desenvolvendo na Europa medieval, alimentada pelo militarismo e pela intolerância cristã, que olhava o “Outro” principalmente como objeto de agressão (Philips, 1994). Dessa forma, não surpreende que “canibal”, “infiel”, “bárbaro”, “raças monstruosas” e “adorador do diabo” fossem “modelos etnográficos” com os quais os europeus “adentraram a nova era de expansão” (ibidem, p.62), proporcionando o filtro com que missionários e conquistadores interpretaram as culturas, as religiões e os costumes sexuais da população que encontraram. (Federici, 2017, p. 383)

¹² O Pharol, 1887. Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil. Consulta em: 03 out 2023.

¹³ O Pharol; 1888. Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil. Consulta em: 03 out 2023.

Em seu livro *História Noturna*, no qual o autor se dedica a desvelar os mitos e processos de exclusão social que compuseram a crença no sabá durante o mesmo intervalo de tempo estudado por Federici (2017), o historiador Carlo Ginzburg (2012) aponta que acusações de canibalismo foram direcionadas a diversos grupos, a depender do momento histórico: judeus, cristãos e várias seitas heréticas já foram acusados de cometer atos de antropofagia, como forma de desumanização presente em processos de exclusão (Ginzburg, 2012). Dessa forma, as notícias que atribuem atrocidades aos ciganos parecem trazer ecos das acusações dirigidas aos hereges de séculos anteriores.

O século XX foi marcado ainda por episódios graves de perseguição contra os Roma, como o assassinato em massa de ciganos nos campos de concentração do Terceiro Reich — comumente chamado de *Samudaripen*. O termo é formado pelas palavras “*sa*” (todos) e “*mudaripen*” (assassinato), e geralmente é traduzido como “assassinato em massa” ou “assassinato de todos”. Estima-se que até 500.000 ciganos tenham sido mortos à época: Ian Hancock (1987) narra ainda que muitos Roma foram vítimas de torturas atrozes nos campos de concentração, através dos experimentos humanos conduzidos pelo infame médico nazista Josef Mengele. Pela violência do genocídio, outro termo utilizado para referir-se ao *Samudaripen* é *porajmos*: “devoração”, em Romani. Contudo, o termo caiu em desuso por ser considerado *mahrimé*¹⁴ (ritualisticamente impuro) por alguns grupos ciganos (RomArchive, 2024).

No século XXI, seguem vivendo à margem dos países em que habitam. No Brasil, vivem em uma situação marcante de invisibilidade: como será tratado nos demais capítulos desta dissertação, não são mencionados em nenhum dispositivo normativo, e há uma falta grave de dados a respeito da população Roma no Brasil — o que gera consequências na formulação de políticas públicas, conforme será trabalhado posteriormente. No momento, os dados brasileiros sobre ciganos a nível nacional se encontram bastante desatualizados, visto que o último levantamento realizado pelo IBGE que aborda os grupos ciganos data de 2011.

¹⁴ *Mahrimé* é um conceito de impureza espiritual e ritualística presente em alguns grupos ciganos, como os Vlax do Sudeste europeu. Geralmente vinculado aos tabus presentes no grupo, tem como antônimo *žužo*: “limpo”, usado tanto no sentido de higiene quanto de eticamente correto (RomArchive, 2024).

Trata-se do Perfil dos Municípios Brasileiros de 2011, documento que traz dados a respeito de diversas áreas: educação, direitos humanos, saneamento básico, organização de conselhos municipais, etc. A tabela 167 desse levantamento trata dos municípios que contam com acampamentos ciganos e locais destinados para este fim: à época, foram encontrados acampamentos em 291 dos 5.565 municípios brasileiros — desses 291, apenas 29 disponibilizavam local destinado especificamente para a acomodação de acampamentos ciganos (IBGE, 2012).

Além do baixo número de locais preparados para receber acampamentos, também é difícil pontuar quantos ciganos há no Brasil: como a identidade cigana se trata de uma etnia e não entra na categoria de cor/raça, esse dado não é coletado no Censo. Estima-se que existam entre 800 mil e 01 milhão de ciganos no Brasil, mas esse dado não é oficial; trata-se de uma projeção realizada por ONGs e pesquisadores da área.

A extrema invisibilidade que cerca os ciganos no Brasil e no mundo gera um contraste desconcertante quando pensamos, por outro lado, na força que o estigma cigano possui: ao passo em que a cultura e a história dos povos ciganos costumam ser amplamente desconhecidas por aqueles que não integram essas comunidades ou que não se debruçam especificamente sobre esse tema, o estigma cigano é bem assentado no imaginário *gadjé*. Dessa forma, no próximo tópico irei abordar a construção desse estigma e algumas de suas características mais relevantes, usando como base o conceito de estigma de Erving Goffman (1980).

2.3. Dinâmicas do estigma de acordo com Erving Goffman

O conceito de estigma segundo Goffman (1980) é essencial para a base teórica desta pesquisa, assim como suas dinâmicas e desdobramentos. O autor atribui a origem do termo aos gregos, que utilizavam a palavra *στίγμα* como referência a sinais corporais que serviam para evidenciar algo fora do ordinário ou ruim a respeito de seu portador. Estes sinais eram realizados através de instrumentos cortantes ou com o uso de fogo, e podiam denotar diversas características — o indivíduo marcado poderia ser um escravo, um criminoso, um traidor, etc. Tais marcas estabeleciam o sujeito como uma pessoa “ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos” (Goffman, 1980, p.11).

Na Era Cristã, a ideia de estigma foi revestida de metáforas religiosas: numa primeira dimensão, havia a ideia de sinais corporais que denotavam graça divina, em uma clara relação com as chagas de Cristo (*stigmata*)¹⁵; em seguida, o campo médico se apropriou dessa alusão inicialmente religiosa para se referir a sinais corporais de distúrbios físicos (Goffman, 1980).

Dada esta breve contextualização histórica do termo, Goffman aponta que a palavra “estigma” atualmente possui um sentido mais próximo ao que possuía na Grécia, com uma ressalva: hoje em dia, utilizamos a palavra não para nos referirmos somente aos sinais corporais que evidenciam a desgraça de um indivíduo, mas para tratar da desgraça em si. Assim, Erving Goffman resume o conceito inicial de estigma a “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (Goffman, 1980, p. 7).

Uma noção importante para a compreensão do conceito de estigma e de seu funcionamento é que não se trata de um valor absoluto: é um atributo profundamente depreciativo, mas que só faz sentido se analisado dentro de um conjunto de relações. Existindo em um vácuo, por si mesmo, o atributo não é honroso nem desonroso; sua construção como estigma só ocorre quando se insere em um campo determinado. Nas palavras de Goffman:

(...) o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. (Goffman, 1980, p. 148-149)

Atentando-se para este caráter relacional, o autor estabelece três tipos de estigma: i) as chamadas “deformidades físicas” — que podem incluir desde deficiências físicas mais graves até marcas de nascença —; ii) as “culpas de caráter individual”, vinculadas

¹⁵ A associação do termo *stigma* ao sagrado não implica que a prática penal de marcar os indesejados tenha desaparecido na Era Cristã — ou que todo sinal corporal fosse imediatamente vinculado às chagas de Cristo. Alguns exemplos podem ser encontrados na Inquisição: desde os diferentes tipos de *sambenito* trajados por hereges a depender de seus crimes, até as instruções dos inquisidores para identificar bruxas através de suas marcas de nascença (Federici, 2017).

à ideia de uma quebra da moralidade ou do senso de normalidade de um grupo estabelecido — o que pode incluir comportamentos como alcoolismo, práticas sexuais diversas ou mesmo doenças mentais; e iii) estigmas ligados a raça, etnia e religião (Goffman, 1980). Tendo em vista que a ciganidade (*romanipen*) é uma categoria de cunho étnico, nota-se que o estigma cigano se encaixa neste último tipo; considerando ainda quais aspectos relacionais são relevantes para a definição do estigma no campo, podemos estabelecer que o estigma cigano opera através do binômio “cigano - não cigano” (ou, utilizando os termos em Romani, *Roma-gadjé*). Isto não significa que demais marcadores não interseccionem esta relação — como veremos adiante neste trabalho, as diferenças de gênero também constituem uma série de nuances neste tema e se mostram muito relevantes ao estudarmos a sociedade cigana —, mas compreendo que este eixo *Roma-gadjé* constitui o núcleo da diferenciação e do estigma.

Ainda sobre o campo de relações que Goffman considera para estudar o estigma, parte-se do pressuposto de que este campo é composto por encontros desiguais, envolvendo aqueles que possuem o marcador pejorativo e aqueles que não o possuem — categoria que o autor chama de “normais”; vale lembrar que na teoria de Goffman esta diferenciação não se calca em padrões fixos e imutáveis, mas na ideia de perspectivas inseridas em um contexto determinado. Dentro destes encontros e relações, Erving Goffman transita entre as expectativas e perspectivas dos polos envolvidos, estabelecendo classificações como “desacreditado” e “desacreditável”:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é conhecida e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do *desacreditado*, na segunda com a do *desacreditável*. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações. (Goffman, 1980, p. 14; grifos do autor)

Na ideia de Goffman, o encontro entre estigmatizados e normais pressupõe graus variados de tensão. Considerando a definição de desacreditado, o autor afirma que o manejo desta tensão nos contatos sociais é uma possibilidade fundamental na vida da pessoa estigmatizada — e esta manipulação está bastante ligada a uma certa “palatabilidade” perante os normais, visto que a colaboração do sujeito estigmatizado

costuma consistir em “atuar como se a sua qualidade manifesta não tivesse importância nem merecesse atenção especial” (Goffman, 1980, p. 51).

O desacreditável, por sua vez, tem possibilidades distintas: ao invés de manejar somente a tensão causada por seu defeito óbvio, é permitido a ele também manipular a informação a respeito de seu estigma. Assim, o estigmatizado desacreditável tem uma margem de manobra maior para optar por exibir ou ocultar sua diferença, podendo ainda fazer distinções em cenários diversos — decidir, a partir do contexto, quando, como e para quem falar a respeito de sua condição.

Assim, no estudo do estigma, o conceito de informação é dotado de especial relevância, mas principalmente a ideia de informação social: de acordo com Erving Goffman, esta informação trata de características mais ou menos permanentes do indivíduo. Tal informação, bem como o signo que a transmite, é reflexiva e corporificada — ou seja, transmitida pelo próprio estigmatizado, através da expressão corporal na presença imediata de seus receptores em um contato social (Goffman, 1980).

O conceito de informação social em Goffman (1980) está fortemente ligado ao de identidade social, que por sua vez se encontra vinculado ao de identidade pessoal. De forma resumida, podemos generalizar que a identidade social está mais ligada a uma esfera pública, enquanto a identidade pessoal mantém seu foco na esfera privada — consideradas as devidas ressalvas dos limites nebulosos que constituem as categorias de Goffman em suas mudanças de contexto e perspectiva, e mesmo da influência mútua que existe em cada polo do eixo público-privado na constituição de um indivíduo.

Tendo em mente esta divisão, a identidade social se mostra especialmente pertinente para o estudo do estigma; a identidade pessoal, por sua vez, se dedica mais a uma ideia de “unicidade” e percepção do próprio eu — o que não significa que seja completamente descolada da estigmatização; de acordo com Goffman, “a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha, um papel estruturado, rotineiro e padronizado na organização social justamente devido à sua unicidade” (Goffman, 1980, p. 67). Esta última categoria dialoga bastante com o mecanismo de controle da informação a respeito do próprio estigma, especialmente quando aplicado às relações pessoais do indivíduo estigmatizado — tanto em seus desdobramentos intragrúpicos quanto extragrúpicos; afinal,

vale apontar que as relações intragrupo não são homogêneas e também são dotadas de suas próprias tensões.

Erving Goffman (1980) chega a mencionar os ciganos em seu texto, mais especificamente no momento em que discorre a respeito de ordem social e comportamento desviante, listando-os em meio a outras categorias ligadas ao desvio. De acordo com o autor:

Se deve haver um campo de investigação chamado de “comportamento desviante” são os seus desviantes sociais, conforme aqui definidos, que deveriam, presumivelmente, constituir o seu cerne. As prostitutas, os viciados em drogas, os delinquentes, os criminosos, os músicos de jazz, os boêmios, *os ciganos*, os parasitas, os vagabundos, os gigolôs, os artistas de show, os jogadores, os malandros das praias, os homossexuais, e o mendigo impenitente da cidade seriam incluídos.” (Goffman, 1980, p. 154-155; grifo nosso)

A expressão “desviantes sociais” utilizada na citação acima se refere a agrupamentos que desviam da norma; no nível individual, o fenômeno do desvio é chamado de “desafiliação”. Goffman considera que estes subgrupos desviantes — dentre eles, os ciganos — se encontram engajados em uma “negação coletiva da ordem social” (Goffman, 1980, p. 155). Isto denota mais uma camada de complexidade ao estudar o estigma cigano: ao mesmo tempo em que o indivíduo Roma transita no mundo não-cigano, sua vivência é marcada — em graus variados — pelo rechaço à ordem *gadje*.

Conforme apontado inicialmente, o conceito de estigma permite explorações frutíferas e é extremamente importante para este trabalho; contudo, faz-se necessário articular esta ideia com contribuições de autores posteriores. Enquanto a teoria de Goffman ajuda a compreender o estigma e suas consequências, há outras nuances a ser exploradas na construção histórica do sujeito estigmatizado, com ricas discussões oriundas do campo dos *subaltern studies* — tópico que será abordado a seguir.

2.4. Ciganos, alteridade e *subaltern studies*

O campo dos *subaltern studies* tem suas raízes em um coletivo de intelectuais indianos (mais especificamente, bengaleses) que buscou aplicar conceitos e reflexões de Antonio Gramsci (filósofo marxista e membro-fundador do Partido Comunista da Itália) a fim de estudar a construção histórica da Índia, considerando a impossibilidade

enfrentada pelo sujeito indiano de representar a si mesmo durante o período da colonização (Góes, 2018).

O conceito de hegemonia cultural segundo Gramsci, no qual as classes dominantes articulam as instituições culturais para preservação e (re)produção de seu poder, era de especial interesse para as questões levantadas pelo coletivo (Góes, 2018). Apesar desses intelectuais terem concentrado seus esforços na realidade indiana, suas reflexões são extremamente pertinentes para o estudo de outras minorias — como, por exemplo, os Roma. De acordo com Camila Góes (2018):

(...) embora seja na especificidade da sociedade indiana que os *Subaltern Studies* possuem seu primeiro grau de fecundidade, é através da importância perene das questões que abordam, enquanto resistência a todas as variedades de determinismo histórico, técnico-econômico ou cultural — tais quais os problemas de agência, possibilidades de sujeição e hegemonia — que torna possível sua tradução para outros contextos. (Góes, 2018, p. 33; grifos da autora)

Enquanto o nome *Subaltern Studies* (grafado com maiúsculas) comumente remete aos volumes editados pelo coletivo de intelectuais bengaleses, o campo de estudos da subalternidade¹⁶ também bebe de outras fontes: baseando seus estudos na concepção de classe subalterna contida nos Cadernos do Cárcere de Gramsci, escritos enquanto o autor esteve preso pelo regime fascista de Benito Mussolini, o subalternismo dialoga também com as contribuições pós-estruturalistas de Michel Foucault e dos trabalhos conjuntos de Gilles Deleuze e Félix Guattari — muitas vezes tecendo ressalvas a estas contribuições, como a crítica elaborada por Gayatri Chakravorty Spivak à ideia do sujeito europeu como o ponto de vista universal da História (Spivak, 2010).

Spivak (2010) parte de diferentes sentidos da categoria de representação¹⁷ para criticar a forma pela qual os intelectuais tratam dos subalternos, especialmente quanto à visão totalizante-universalizante utilizada para abordar a subalternidade. Conforme pontua a autora:

¹⁶ Ao referir-se ao campo de estudos da subalternidade, por sua vez, a expressão *subaltern studies* é grafada em minúsculas.

¹⁷ Em resumo, seriam dois desdobramentos do termo: representação como “agir em lugar de outro” (*Vertretung*) e representação como “re-presentação”, tal como aparece na arte ou na filosofia (*Darstellung*) (Spivak, 2010).

Na conversa entre Foucault e Deleuze, parece que a questão é que não há nenhuma representação, nenhum significante (deve-se, assim, presumir que o significante já foi liquidado? Não há, então, nenhuma estrutura de signo acionando a experiência e, por isso, deve-se deixar a semiótica de lado?); a teoria é um revezamento da prática (deixando, assim, os problemas da prática teórica de lado), e os oprimidos podem saber e falar por si mesmos. Isso reintroduz o sujeito constitutivo em pelo menos dois níveis: o Sujeito de desejo e poder como um pressuposto metodológico irreduzível; e o sujeito do oprimido, próximo de, senão idêntico, a si mesmo. (Spivak, 2010, p. 56)

De acordo com Spivak (2010), este Sujeito histórico universal presente na teoria de Foucault e Deleuze é marcado por uma transparência fabricada, mantida pela negação veemente. Ao estabelecer o próprio ponto de vista como um pressuposto incontornável, o intelectual se coloca como uma testemunha transparente da História, desviando da responsabilidade institucional do crítico (Spivak, 2010). Segundo a autora, “uma responsabilidade do crítico poderia ser ler e escrever de maneira que a impossibilidade de tais recusas individualistas e interessadas dos privilégios institucionais do poder concedidos ao sujeito seja levada a sério” (Spivak, 2010, p. 56).

Considerando a dinâmica apontada por Spivak na posição do intelectual perante o sujeito oprimido, é possível concluir que o ponto de vista do dominante é tomado como universal, enquanto o subalterno é eternamente relegado ao lugar do Outro, incapaz de representar a si mesmo. Esta concepção é partilhada por demais autores relevantes ligados aos estudos da subalternidade, como Edward Said. Apesar de não integrar o coletivo indiano que disseminou o nome de *subaltern studies*, seus escritos trouxeram grandes contribuições para o campo.

Edward Said (2007), em seu célebre livro *Orientalismo*, trata do Oriente como uma invenção do Ocidente, na qual o ocidental está sempre em uma posição de relativo domínio perante o oriental. Em um trecho no qual é possível observar paralelos quanto à ideia de representação em Spivak, Said (2007) aponta:

O Orientalismo é postulado sobre a exterioridade, isto é, sobre o fato de que o orientalista, poeta ou erudito, faz o Oriente falar, descreve o Oriente, esclarece os seus mistérios por e para o Ocidente. Ele nunca está preocupado com o Oriente exceto como causa primeira do que diz. O que ele diz e escreve, em virtude do fato de ser dito ou escrito, pretende indicar que o orientalismo está fora do Oriente, não só como um fato existencial, mas também moral. (Said, 2007, p. 51)

A ideia de cultura em Said (2007), além de remeter à hegemonia cultural conforme posta por Gramsci, retoma o ponto de Spivak (2010) de que aquele que é marcado como Outro não tem o poder de representar a si mesmo, sendo sempre interpretado através da visão do dominante. O esforço em subverter essa lógica também é uma preocupação presente nos escritos desses autores, como a importância da narrativa em Said (2007) e a responsabilidade do crítico em Spivak (2010).

Aliadas ao conceito de estigma em Goffman, estas ideias são uma ferramenta interessante para analisar a construção histórica da figura do cigano, carregada de fascínio, temor e exotismo — ao mesmo tempo em que é marcada pela invisibilidade, ainda mais considerando a falta de acesso a direitos fundamentais. Desta forma, a marginalização dos povos ciganos se beneficia da aplicação dos conceitos dos estudos subalternos — não somente como teoria, mas também como método a ser considerado (Góes, 2018).

Conforme exposto anteriormente neste mesmo capítulo, o desconhecimento e invisibilidade a respeito da cultura Romani existem ao lado de um estigma muito bem delimitado, que marca os ciganos como ladrões, feiticeiros e boêmios. Ao mesmo tempo em que estes povos vivem à margem e são invisibilizados a todo momento, o imaginário *gadjé* é repleto de representações atribuídas aos ciganos a partir de uma visão não-cigana — mesclando temor e fascínio e sempre envoltos em uma aura de exotismo, em uma dinâmica narrativa muito semelhante às observações de Said (2007).

Esse exotismo cigano no imaginário *gadjé* foi bastante fortalecido pelos escritores do Romantismo, que atribuíram em suas obras um caráter de “espírito livre” e sensualidade aos ciganos — ou, mais especificamente, às mulheres ciganas (Zaki, 2024). Desse período, surgiu a cigana mais famosa da literatura: Esmeralda, de *Notre-Dame de Paris*¹⁸, obra de Victor Hugo. Exótica, bela e trágica, a personagem se torna o fascínio de praticamente todos os homens presentes na trama e se firmou no imaginário *gadjé* como uma das principais referências do que seria uma mulher cigana. A passagem que contém

¹⁸ Também conhecida como *O Corcunda de Notre-Dame*.

a primeira aparição de Esmeralda no livro — na qual, inclusive, somente enxergamos a cigana através do ponto de vista de outro personagem — ilustra bem o fascínio romântico:

Se a jovem era um ser humano, uma fada ou um anjo foi algo que Gringoire, por mais filósofo cético, por mais poeta irônico que se considerasse, não conseguiu decidir de imediato, de tanto que a deslumbrante visão o fascinou. (...)

— Na verdade — pensou Gringoire — é uma salamandra, uma ninfa, uma deusa, é uma bacante do monte de Mênalo!

Nesse momento, uma das tranças presas à cabeça da “salamandra” se soltou e a peça de cobre amarelo que a prendia rolou por terra.

— Nada disso! É uma cigana. (Hugo, 2015, p.89)

Para além da construção de uma imagem sensual dos Roma, a vinculação dos ciganos à ladroagem e ao perigo também se mostra bastante presente na literatura: o mesmo livro que descreve Esmeralda como fascinante também traz o Pátio dos Milagres, reduto de ciganos e de todos os desviantes possíveis, como uma “cidade dos ladrões, horrível verruga na face de Paris” (Hugo, 2015, p. 113).

Existem também vários estereótipos ligados aos ciganos nos livros e filmes de terror: Stephen King, por exemplo, centra a trama de seu livro *Thinner* (lançado em 1984 e publicado como *A maldição do cigano* no Brasil) em uma maldição lançada por um velho cigano. Esse mesmo recurso narrativo é utilizado no filme *Arraste-me para o Inferno*, dirigido por Sam Raimi (2009). No clássico *Drácula*, de Bram Stoker, há vários ciganos a serviço do Conde Drácula — provavelmente como um reflexo da época em que estes povos foram escravizados na Valáquia (Melton, 1995).

No Brasil, também temos exemplos de estereótipos ciganos nas artes: desde Machado de Assis e os “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” de Capitu em *Dom Casmurro* (publicado originalmente em 1899), até os maus agouros da cigana presente no filme *À Meia-Noite Levarei Sua Alma* (1964), de José Mojica Marins (criador do personagem Zé do Caixão), o imaginário brasileiro também é povoado por ciganos dignos ao mesmo tempo de temor e fascínio.

Considerando o percurso histórico narrado anteriormente e as observações a respeito da representação dos Roma, vemos que se trata de um conjunto de grupos que passaram por episódios terríveis de perseguição, e que até hoje são marginalizados —

relegados a um papel específico no imaginário *gadjé* e invisíveis no que diz respeito às demandas que possuem.

Dado o grau de vulnerabilidade destes povos, boa parte de seus direitos fundamentais não estão garantidos; contudo, considerando a necessidade de delimitar o escopo da pesquisa, escolhi me aprofundar especificamente no direito à educação — tanto pela grande relevância da efetivação neste direito, quanto pelo meu próprio interesse no tema. Desta forma, seguimos para o próximo capítulo, que tratará das três gerações do direito à educação conforme organizado por Carlota Boto (2005).

3. DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, QUALIDADE, DIVERSIDADE

*Tenia frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua, pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir a la cumbre del espíritu y del corazón*¹⁹.

3.1. Contextualização e diplomas legais

Ao tratar do direito à educação e seus desdobramentos, fica clara a capacidade deste tema em ultrapassar qualquer delimitação restrita de campo. Em termos práticos, podemos inclusive considerar este trabalho: enquanto esta dissertação está vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Direito, é evidente a importância da articulação de conceitos vindos de outros campos de conhecimento para podermos embasar a discussão.

De acordo com o disposto por Carlos Roberto Jamil Cury (2002), há uma extensa produção legislativa a nível internacional sobre o direito à educação, e “hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica” (Cury, 2002, p. 246). O autor ainda aponta a importância da positivação desse direito em lei de caráter nacional, a fim de definir possibilidades e limites de atuação — de forma geral, as regras que se aplicam à educação (Cury, 2002).

¹⁹ “Tinha frio e não pedia fogo, tinha terrível sede e não pedia água: pedia livros, ou seja, horizontes; ou seja, escadas para subir ao cume do espírito e do coração” (tradução livre). Federico García Lorca em discurso de abertura da biblioteca pública de Fuente Vaqueros, seu *pueblo* natal (1931).

Assim, considerando a importância da positivação em lei para a garantia de direitos, a concepção de educação no Brasil será contextualizada primeiramente através das normas jurídicas que a regem, utilizando este ponto de partida para em seguida desenvolver o argumento a partir da literatura especializada em direito à educação. Existem normativas de diferentes níveis a respeito da educação no Brasil, mas três dispositivos a nível nacional ancoram a discussão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação e a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, inicio pela Constituição Federal, que define a educação como um direito social já em seu artigo 6º e que versa sobre o tema de forma específica em seu Capítulo III, Seção I – Da Educação. Podemos extrair informações importantes a respeito da definição do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro a partir do disposto no artigo 205 da Constituição, segundo o qual “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).

Analisando essas linhas e tendo em mente o caráter programático da Constituição, fica claro que a educação é vista no ordenamento como um elemento fundamental para a constituição do ser humano em diversas frentes: não somente nos aspectos sociais e políticos ligados à formação de cidadãos e trabalhadores, mas também considerando a importância da educação para a emancipação do indivíduo. Theodor Adorno (2021) ilustra bem esta ideia, ao trazer uma definição concisa do caráter emancipatório da educação:

A seguir e, assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. (Adorno, 2021, p. 154, grifos do autor)

Essa ideia da instrução como um caminho para a emancipação do indivíduo e seus desdobramentos serão explorados mais a fundo na próxima seção deste capítulo. No momento, o que merece maior destaque é que a multifatorialidade da educação faz com que esta não se restrinja à sala de aula: conforme ressaltado no próprio artigo 205, a

educação extrapola os limites da escola e envolve a sociedade como um todo. É importante ressaltar a forma como o dever de educar é atribuído ao Estado e à família na lei, compreendendo a importância do núcleo familiar na formação do indivíduo — inclusive através da participação e garantia de sua vida escolar.

Ainda no Capítulo III, Seção I da Constituição Federal de 1988, o artigo 206 se debruça de forma mais específica nos desdobramentos do direito à educação. Enquanto o artigo 205 introduz o tema da Seção e firma a educação como dever do Estado e valor caro ao projeto de sociedade deste país, o artigo 206 lista os princípios que norteiam a educação no Brasil:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII – garantia de padrão de qualidade;
VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
(Brasil, 1988)

Alguns incisos deste artigo serão retomados adiante ao tratar das gerações do direito à educação, visto que esta pesquisa se ancora na concepção trazida por Carlota Boto (2005), que divide o direito à educação em três gerações — nos moldes das três gerações de direitos fundamentais postas por Norberto Bobbio. Assim, uma vez posta a concepção de educação presente na Constituição Federal, é preciso tratar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei 9.394 de 1996 surge em um momento posterior ao estabelecimento da Constituição Federal de 1988, e trata de garantir a implementação da educação no país de acordo com o disposto na Carta Magna — em um nível significativamente maior de minúcia e detalhamento, dado seu caráter de lei especializada. Tendo em vista sua

natureza programática, a LDB sofreu algumas alterações desde que foi criada, a fim de manter a lei atualizada para garantir o direito à educação em diferentes contextos²⁰.

Conforme apontado, trata-se de uma lei que aborda aspectos diversos da educação em um grau considerável de detalhamento: para além do direito à educação em si e as formas pelas quais este deve ser garantido, a LDB aborda as competências dos entes federativos no âmbito educacional, as formas de organização da educação no país, formas de promoção entre séries e anos, quais os recursos públicos destinados à educação, etc. A Lei de Diretrizes e Bases trata também da educação de minorias, tais como indígenas e pessoas com deficiência, bem como da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar²¹. Neste ponto, considerado o objeto de pesquisa deste trabalho, chama a atenção o fato de que os ciganos não são citados — nem nas seções que tratam de minorias étnicas no país, nem em nenhum dos artigos que compõem a LDB.

Este mesmo silêncio pode ser observado ao analisar o Plano Nacional de Educação. Alinhado à Lei de Diretrizes e Bases e responsável por traçar metas e rumos para a educação nacional num período de dez anos, o PNE tampouco menciona os ciganos em seu texto. No âmbito do Plano vigente (Lei 13.005/2014), que abarca o decênio 2014-

²⁰ Um exemplo desse esforço em manter a Lei de Diretrizes e Bases atualizada pode ser observado no artigo 4º, que trata das formas pelas quais o Estado deve efetivar seu dever de prover a educação escolar pública: o inciso XII desse artigo, com redação dada pela Lei 14.533 de 2023, dispõe sobre o dever de garantir “educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas” (Brasil, 2023). Apesar da educação digital não estar diretamente relacionada ao objeto de pesquisa deste trabalho, trata-se de um caso que ilustra bem a existência de um esforço em manter a Lei 9.394 coerente e relevante para uma realidade que não necessariamente existia no contexto de sua criação em 1996.

²¹ Conforme redação dada pela Lei 11.645 de 2008: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008).

2024, a meta que parece minimamente mais aplicável ao caso dos ciganos é a Meta 8, que dispõe:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Brasil, 2014)

Ainda assim, a aplicação desta meta está mais relacionada aos problemas que os ciganos enfrentam na prática do que a uma preocupação específica com o povo Roma na elaboração da lei. Em resumo, o que podemos perceber nos diplomas legais elencados é que o ordenamento jurídico brasileiro de fato reconhece o direito à educação como um valor importante para o projeto de sociedade brasileira, preocupando-se com as garantias desse direito em diferentes esferas. Dito isso, também é possível notar a persistente invisibilidade dos ciganos perante a lei, dificultando a garantia de seus direitos.

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa tem como ponto de partida teórico o trabalho de Carlota Boto (2005), especialmente a sua divisão do direito à educação em três gerações, seguindo o modelo de três gerações de direitos fundamentais conforme disposto por Norberto Bobbio. A opção por uma definição do direito à educação definida por gerações traz consigo alguns desdobramentos: ao traçar uma divisão geracional para o conceito, presume-se uma ideia de percurso histórico e evolução democrática em relação ao tema.

Essa estruturação de uma evolução de direitos parte de uma ideia de democracia que compreende um “progressivo e continuado alargamento do repertório de direitos individuais e coletivos” (Boto, 2005, p. 780). Traçando seu argumento a partir dos escritos de Bobbio, Boto aponta que a partir do momento em que se concebe a progressão de direitos como intrínseca à ideia democrática, a própria democracia se torna um método (Boto, 2005). Considerando essa abordagem, a democracia só se consolida na prática, nas diversas esferas que a compõem — o que inclui o campo complexo e multifatorial no qual se insere a garantia do direito à educação.

Um ponto a se ter em mente a respeito do uso da abordagem geracional para tratar de direitos fundamentais — e, conseqüentemente, do direito à educação — é que essa conceituação tende a estipular essas gerações como cumulativas, o que pode dar uma impressão errônea de evolução linear. Apesar do foco deste trabalho não ser a construção histórica do direito à educação, é necessário ressaltar que essa divisão geracional é uma categoria abstrata: as gerações posteriores tem suas raízes nas gerações anteriores, e os temas e demandas da educação não se esgotam em um único ciclo. Semelhante a um tipo ideal, a ideia de uma abordagem geracional não é estabelecer limites rígidos entre as gerações numa determinada linha do tempo, mas sim ajudar na compreensão da forma como o direito à educação se molda em seus processos.

Feitos estes apontamentos, este capítulo prosseguirá de acordo com a divisão de Boto, na qual a primeira geração se centra no direito ao acesso, a segunda trata sobre o direito à qualidade e a terceira sobre o direito à diversidade. Assim, será feita uma análise de cada uma dessas gerações, construindo uma base para posteriormente articular os conceitos relevantes associados ao objeto de pesquisa.

3.2. A primeira geração: direito ao acesso

Considerando as gerações de direitos fundamentais — e, conseqüentemente, do direito à educação — como uma construção histórica a partir de Norberto Bobbio, podemos remontar as origens dessas gerações à idealização realizada na Revolução Francesa, resumida no lema *liberté, égalité, fraternité*. Nos estudos de direitos fundamentais, essas três gerações remetem respectivamente às liberdades individuais, aos direitos sociais e aos direitos coletivos (Bauer, 2008).

Com base nessa divisão de gerações a partir dos ideais postulados pelo Iluminismo, Carlota Boto compara a primeira geração do direito à educação à primeira geração dos direitos fundamentais: enquanto a primeira esfera de direitos previstos no ideário da Revolução Francesa tratava das garantias do indivíduo perante o Estado, o direito à educação em sua primeira geração se centra no acesso à escola.

A ideia do direito ao acesso traz em seu cerne a preocupação com uma efetivação material da educação: num primeiro momento, isso significa a disponibilidade de vagas e matrículas para todos. Contudo, a efetivação do acesso não se esgota na matrícula, sendo

necessária também a execução de políticas que possibilitem as condições materiais de permanência desses alunos: transporte, alimentação, material escolar e afins. Além da esfera relativa à matrícula e às condições materiais de permanência, o direito ao acesso está também ligado à concepção da universalidade da educação: não somente no sentido de garantir que todos tenham acesso à escola, mas de assegurar que essa escola seja a mesma para todos, prezando pelos ideais da escola republicana.

Conforme apontado anteriormente, abordar os direitos fundamentais (no caso, o direito à educação) através de gerações presume a ideia da democracia como um método, como um ideal que se materializa na prática. A concepção da escola republicana segue este mesmo raciocínio: de acordo com os ideais iluministas, sem a educação não é possível existir uma sociedade de indivíduos independentes, críticos e autônomos. Em resumo: sem escola, não há República. De acordo com Adriana Mattar Maamari (2009), a partir do pensamento do Marquês de Condorcet:

A República torna-se efetiva somente quando todo o povo é cidadão, contudo o conceito de cidadania impõe a existência da escola como uma necessidade absoluta. Trata-se do cidadão esclarecido, autônomo, crítico e capaz de ser o autor de seu próprio destino. Esta situação só seria plenamente possível por meio da instrução, em que os indivíduos exercitam e aprimoram as suas capacidades racionais, sendo ao mesmo tempo sensibilizados para os valores morais indispensáveis ao processo de humanização. (Maamari, 2009, p. 61-62)

Mesmo séculos depois da Revolução Francesa, este ideal republicano de escola serve como um norte importante para a discussão a respeito do papel da educação em uma sociedade democrática. Theodor Adorno (2021) chega a se referir à vinculação entre educação emancipatória e democracia como uma exigência política:

Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se me é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 2021, p.154)

Tendo em vista a absoluta necessidade da educação como viés de emancipação do indivíduo no ideal de sociedade democrática, deriva dessa exigência política outra faceta

da universalidade da educação: a ideia de que deve haver uma mesma escola para todos, com acesso aos mesmos conteúdos, independente da origem social do aluno.

Este aspecto da universalidade da educação é explorado em profundidade por François Dubet (2004), que aponta a igualdade no acesso como uma premissa básica do ideal democrático de escola, pois apenas essa paridade de condições seria capaz de criar um espaço de competição onde os alunos pudessem de fato se destacar pelo mérito. Conforme resumido pelo autor, “o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (Dubet, 2004, p. 542).

A concepção da escola como um ambiente com a capacidade e dever de igualar as desigualdades que existem fora de seus muros não é um conceito que surgiu no Iluminismo: Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), em seu livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, argumentam sobre a importância da ideia de *σχολή* (*skholé*) na Grécia Antiga para discutir o que entendemos por “escola” hoje.

De acordo com os autores, o termo *skholé* indica uma suspensão de tempo e espaço: surgida como uma ruptura dos privilégios restritos às elites aristocráticas e militares da antiga Grécia, o ideal grego de escola pressupunha um ambiente de democratização do tempo livre fora de uma ordem desigual estabelecida. Nos termos de Masschelein e Simons:

(...) a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). (Masschelein e Simons, 2013, p. 12; grifos dos autores)

Contudo, essa suspensão tem seus limites: conforme aponta o próprio François Dubet, “a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades” (Dubet, 2004, p. 542). Enquanto reconhecer este fato não escusa a necessidade de buscar criar um ambiente escolar igualitário, é necessário observar que a suspensão proporcionada pela escola não é absoluta: além das desigualdades sociais entre

os alunos, o desempenho também é afetado pelas desigualdades entre as próprias pessoas. De acordo com Dubet (2004):

E a mesma constatação se impõe, com algumas variantes, em todas as áreas, e todas as teorias sociológicas dão sua contribuição para explicar esse fenômeno: *habitus* de classe, contextos diferentes de racionalidade das escolhas, mobilização desigual das famílias. Em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares. (Dubet, 2004, p. 542; grifo do autor)

Outra ressalva ao modelo de igualdade posto por Dubet é a constatação de que o modelo meritocrático ainda está longe de sua realização: considerando as desigualdades existentes fora da escola e as diferenças perpetradas pelo próprio modelo escolar²², conclui-se que a competição não é perfeitamente justa (Dubet, 2004). Vale apontar também que a realidade com a qual Dubet trabalha é a escola francesa, que apresenta desafios diferentes da realidade brasileira.

Ressalto novamente: estas críticas ao modelo meritocrático não buscam desconsiderar a importância de criar um ambiente escolar igualitário. Ao contrário: ao apontar as desigualdades e a forma como estas se manifestam nas escolas, constata-se o real estado da educação — e assim, torna-se possível aventar maneiras de criar uma escola mais igualitária. A crítica ao modelo meritocrático não é um rechaço do ideal de equidade em si; é, na verdade, uma constatação de que *ainda não estamos lá*. Ao tratar da importância de construir um sistema escolar igualitário, Dubet (2004) resume a justificativa democrática da meritocracia:

Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. (Dubet, 2004, p. 544)

²² “O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos; os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação... (...) Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior será sua possibilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido...”(Dubet, 2004, p. 542-543)

Postas estas considerações a respeito da importância da igualdade na educação para o modelo democrático e das diferentes esferas que compõem o direito ao acesso, é relevante citar a forma como este direito se materializa: para além das políticas públicas voltadas ao acesso e permanência, como um esforço em criar um maior número de vagas e matrículas e possibilitar condições materiais para que os alunos permaneçam na escola, também é de extrema importância a fixação de um currículo — permitindo, portanto, uma paridade nos conteúdos ministrados.

No Brasil, a principal referência a esse respeito é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): documento de caráter normativo responsável por definir as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Assim, a BNCC se torna uma ferramenta importantíssima para a garantia da universalidade do ensino — no sentido mencionado anteriormente, em que se valoriza uma mesma escola para todos, na qual sejam ensinados conteúdos e competências considerados necessários para formar cidadãos plenos e indivíduos autônomos.

Tendo em vista a importância da BNCC em garantir uma maior equidade na educação, o Ministério da Educação ressalta esse papel até mesmo nos textos introdutórios contidos no documento, conforme consta no seguinte trecho:

(...) um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018, p. 17-18).

Dessa forma, a BNCC é bastante nítida ao se comprometer a incluir contingentes de alunos que, a princípio, foram historicamente excluídos do sistema escolar. Esse compromisso também se mostra presente nas considerações feitas a respeito dos

currículos, que devem considerar propostas coerentes com as modalidades de ensino²³ existentes, atendo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais — mas ainda explorando questões de interculturalidade (Brasil, 2018). Ao passo que estas disposições são de grande importância e abarcam diversos grupos étnicos minoritários (ainda que de forma geral), vale ressaltar que, em toda a extensão da BNCC, não há nenhuma menção aos povos ciganos.

Considerando os pontos expostos nessa seção, podemos notar que o direito ao acesso é uma parte importantíssima da garantia do direito à educação, mas essa esfera não esgota o tema. Assim, uma vez posta a relevância desta primeira geração de direitos e os esforços aplicados para materializar o acesso a nível nacional, sigo para a segunda geração do direito à educação, que dialoga bastante com a primeira: o direito à qualidade.

3.3. A segunda geração: direito à qualidade

Uma vez estabelecido o direito ao acesso — que, apesar de eventuais limitações, é uma esfera na qual pode-se observar um avanço na materialização dos direitos sociais —, cabe tratar do direito à qualidade. De forma resumida, expandindo o direito à educação para além do acesso e da permanência, a segunda geração se preocupa com a qualidade do ensino ofertado, bem como o desempenho dos estudantes e as chances de êxito que estes possuem após concluírem seus anos escolares.

A complexidade dessa geração já se apresenta no próprio conceito de qualidade, visto que se trata de um termo polissêmico envolto por diversos debates entre os especialistas da área. É importante ressaltar que a qualidade se trata de um conceito com dimensão histórica, vinculado às demandas de determinado *zeitgeist* e que se altera de acordo com mudanças de contexto no tempo e no espaço (Dourado e Oliveira, 2009). Também vale apontar que a ideia de qualidade envolve fatores extra e intraescolares, tanto para sua própria definição quanto ao considerar os resultados alcançados pelos estudantes.

Contudo, a dificuldade de estabelecer o que seria a qualidade da educação não significa uma desconsideração da importância desta esfera de direitos: conforme

²³ Além do ensino regular, as modalidades de ensino elencadas pela BNCC são: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (Brasil, 2018).

positivado na Constituição Federal, o direito a uma educação de qualidade é um dos princípios que guiam a educação no Brasil. Inclusive, de acordo com o artigo 206, inciso VII da Constituição, é garantido o padrão de qualidade na educação: ou seja, ainda que existam discussões teóricas a respeito da definição de qualidade, reconhece-se a necessidade de estabelecer parâmetros do que seria uma educação eficaz. Conforme apontam Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira (2009):

Com essa compreensão, Darling-Hammond e Ascher (1991) ressaltam que as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de a) *validade* — entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) *credibilidade* — tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) *incorruptibilidade* — ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) *comparabilidade* — ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. (Dourado e Oliveira, 2009, p. 207; grifos dos autores)

Tendo em vista estas questões teóricas quanto à qualidade, vale considerar a forma pela qual esta esfera da educação se materializa: através dos resultados. Dessa maneira, a eficácia da educação pode ser medida através dos resultados obtidos pelos alunos nos testes a eles aplicados: neste ponto, a avaliação em larga escala tem se mostrado uma ferramenta extremamente importante para a educação brasileira desde a implantação do Saeb²⁴ em 1990 (Becker, 2010) — ressaltando que este tipo de avaliação permite não apenas o diagnóstico da qualidade da educação, mas permite a realização de intervenções adequadas e contribui para o processo de prestação de contas. Considerando que a educação é um serviço público custeado pelo Estado e está sujeita às normas de transparência, o Saeb e demais avaliações em larga escala são um elemento essenciais nesses processos.

Outra esfera importante a se considerar na qualidade da educação são as chances de êxito dos alunos ao seguirem suas trajetórias para além de sua formação escolar. Este

²⁴ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

ponto está relacionado não somente à pertinência do conteúdo ensinado, mas também à questão da qualidade dos diplomas — que, por si só, também se trata de um tópico complexo. Conforme exposto anteriormente, a qualidade do ensino é composta por elementos extra e intraescolares; o mesmo ocorre quanto à qualidade dos diplomas, especialmente quando retomamos o ponto da igualdade escolar e seus limites observados na primeira geração do direito à educação.

Tendo em vista o argumento de que a competição já não é inteiramente justa, de acordo com o apontado por Dubet, a questão da qualidade dos diplomas e sua utilidade se torna ainda mais complexa quando consideramos o papel da educação na (re)produção de classe social. Este tema foi tratado exaustivamente por Pierre Bourdieu em seu livro *A Distinção*, no qual o autor aponta que “fora do mercado propriamente escolar, o diploma vale o que, do ponto de vista econômico e social, vale seu detentor; nesse caso, o rendimento do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser reservado à sua valorização” (Bourdieu, 2011, p. 127).

Ao colocar a educação como um dos fatores relacionados à (re)produção de classe social ao longo do tempo, junto aos conceitos de *habitus*²⁵ e capital simbólico, Bourdieu trabalha com o conceito de violência simbólica: a ideia de que alunos provenientes de classes baixas terão que realizar um esforço muito maior para se apropriar simbolicamente de conteúdos e elementos que, para as classes mais altas, já estão naturalizados — visto que, nestas classes, a exposição à cultura erudita é constante desde o berço. Ao tratar da segunda geração do direito à educação, Carlota Boto traz essas questões da seguinte forma:

A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional; jovens que não compartilham — por não terem conhecimento prévio — dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola. (Boto, 2005, p. 788; grifos da autora)

²⁵ Resumidamente, termo que Pierre Bourdieu utiliza ao longo de sua obra para referir-se ao entranhamento da cultura na corporalidade do indivíduo, em um processo iniciado dentro do ambiente familiar e posteriormente sedimentado na escola.

Ao tratar da teoria de Bourdieu, Boto (2005) ressalta o argumento do autor de que a educação escolar não apenas referencia o capital cultural dos alunos que pertencem às classes privilegiadas, como também convence os estudantes menos favorecidos (e que não foram habituados à mesma cultura erudita desde o começo de suas vidas) de que seus insucessos na escola são exclusivamente sua própria culpa — o que dialoga com a crueldade da meritocracia apontada por Dubet (2004).

Certamente, o tema da qualidade da educação e seus respectivos desdobramentos constituem um campo frutífero para discussões riquíssimas; infelizmente, não é possível explorar em detalhe essas ideias no presente trabalho. Considerando as limitações desta pesquisa e os pontos relevantes do debate a respeito da qualidade para a construção do raciocínio desta dissertação, um ponto que é necessário ressaltar é a forma como a segunda geração do direito à educação costuma ser contraposta às demais.

Enquanto a organização geracional de direitos presume uma evolução cumulativa, é comum observar uma retórica de que a garantia de uma das gerações poderia ameaçar a efetivação de outra. Esse discurso é notoriamente aplicado em relação à segunda geração: a ideia de que um maior acesso — seja do ponto de vista material, como na primeira geração, ou adotando a perspectiva de diversidade sustentada pela terceira geração — comprometeria a qualidade do ensino. Conforme pontua Stephen J. Ball, “(...) há uma tensão básica, aparentemente irredimível no âmago das pesquisas sobre política educacional. Uma tensão entre preocupações com eficiência e com justiça social (...)” (Ball, 2011, p. 48).

Retomando as gerações abordadas até este momento, podemos observar que muitas dessas preocupações originam do fato de que, à medida em que as gerações do direito à educação se efetivam, parcelas da população que não estavam inseridas na escola passam a fazer parte dela. A partir dessa inclusão, temos uma nova questão: a garantia de acesso e qualidade é suficiente para de fato integrar grupos subalternos à escola? É neste ponto que o debate toma novos rumos: mais especificamente, trata-se da terceira geração do direito à educação — o direito à diversidade.

3.4. A terceira geração: direito à diversidade

Para melhor compreensão da terceira geração do direito à educação, cabe retomar o desenvolvimento histórico das gerações de direitos fundamentais: enquanto a primeira geração de direitos está ligada aos ideais da Revolução Francesa, a terceira geração tem como marco a Declaração de Direitos Humanos de 1948. De forma geral, a primeira geração foca na delimitação de direitos individuais; a terceira, por sua vez, se forma num momento em que a discussão já avançou a ponto de ser possível pensar em direitos coletivos — o que engloba direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais (Candau, 2012, p. 718).

Em um cenário como esse, as questões relativas à diversidade ganham cada vez mais força: a ideia de direitos coletivos implica no reconhecimento de grupos marginalizados, e das consequências que surgem dessa exclusão. Assim, a terceira geração do direito à educação trata desse direito à diversidade — o que, em termos educacionais, significa não somente que grupos subalternos passam a ter acesso à escola, mas a ter suas demandas específicas reconhecidas e acolhidas.

Este reconhecimento traz, ao mesmo tempo, tensões em relação à primeira geração: ao buscar equilibrar igualdade e diferença, há um esforço em superar desigualdades sem deixar de valorizar a diversidade, contemplando as singularidades desses grupos (Candau, 2012, p. 719). Nas últimas décadas, o direito à educação no Brasil esteve bastante focado na igualdade: tanto na busca pela expansão da escolarização no país quanto nos esforços empregados para a construção de uma educação escolar comum (vide a BNCC, mencionada anteriormente neste trabalho), podemos perceber que houve uma ênfase na preocupação a respeito da igualdade.

Enquanto a igualdade no acesso de fato está concatenada à diversidade no ambiente educacional, a mera presença de parcelas anteriormente excluídas não basta. Considerando a terceira geração de direitos, não se trata apenas de incluir esses grupos subalternos na escola, mas de fornecer um ambiente no qual esses alunos sejam contemplados em suas singularidades e tenham condições para prosperarem em suas trajetórias escolares. Tal inclusão, conforme exposto anteriormente, tende a ser contraposta a uma preocupação com a qualidade da educação:

(...) a expansão do sistema e a presença dos diversos grupos sociais e culturais que passaram a frequentá-lo colocaram em evidência a heterogeneidade dos resultados, os altos índices de evasão e fracasso

escolar, a distorção idade-série, particularmente de determinados sujeitos e grupos, colocando no centro dos debates e das preocupações a questão da qualidade da educação. (Candau, 2012, p. 721)

Tendo em mente os apontamentos realizados ao longo deste capítulo e as tensões entre as diferentes gerações de direitos fundamentais, uma série de questões se levantam a respeito da diversidade na educação em seus aspectos práticos. Retomando Pierre Bourdieu e partindo do pressuposto de que a escola é um ambiente que (re)produz e legitima um capital simbólico específico, como de fato contemplar as singularidades de quem já parte de um ponto de desvantagem?

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a escola é, até determinado ponto, permeável a essas demandas por diversidade; tratá-la apenas como um modelo engessado traz o risco de desconsiderar a agência dos atores escolares e a própria autonomia dos grupos subalternos em questão (Oliveira, 2013). E é exatamente por essa permeabilidade às demandas sociais e pelo caráter emancipatório que a educação assume no ideal democrático que a escola passa a ocupar um lugar de destaque nas discussões a respeito de justiça social.

As questões relativas à diversidade (ou seja, à terceira geração) têm forte diálogo com as duas primeiras gerações: ao assimilar um contingente de pessoas que anteriormente não tinha acesso à escola, a preocupação imediatamente se volta para a qualidade e nivelamento do ensino — e à dignidade desse contingente em poder usufruir dessa educação, sem que isto implique em um anulamento da diferença em prol da norma estabelecida. Ademais, a própria presença da diferença pode se mostrar como um elemento disruptivo, gerando debates e reflexões a respeito do modelo vigente. Conforme pontua Dalila Oliveira (2014):

As políticas de inclusão social buscam oferecer aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos. No caso da educação, essa orientação se choca com o modelo meritocrático que fundamenta os sistemas escolares. O acolhimento à diversidade no sistema educacional, contrapondo-se à padronização do modelo universal, põe em xeque a noção de qualidade. Os papéis estavam dados, claramente estabelecidos, mas quando novos sujeitos entram em cena, práticas e hábitos consolidados começam a ser questionados, as referências mudam, tornam-se frágeis, oscilantes e o modelo começa a se esvaír. (Oliveira, 2014, p. 233)

A questão da diversidade na educação muitas vezes significa uma demanda por reestruturação, de mudanças de estruturas marcadas por dinâmicas entre grupos estabelecidos e subalternos. De acordo com Dalila Oliveira, “as políticas educacionais passam a contemplar a diversidade, ampliar as formas de ingresso e preocupar-se com dispositivos que garantam a permanência dos que apresentam maiores dificuldades de adaptação ao modelo” (Oliveira, 2014, p. 236). Tais políticas compensatórias podem vir a gerar estranhamento em um cenário que preza pela meritocracia; entretanto, reconhecer as diferenças e tratá-las de acordo é essencial para a construção de uma igualdade material — e é somente a partir disso que o ideal de escola republicana poderia, de fato, se concretizar.

Em consonância com a teoria de François Dubet (2004), uma diferenciação pelo mérito presume igualdade de condições para todos: a partir do momento em que grupos inteiros estão excluídos da escola ou sofrem detrimentos em sua permanência, já não há uma competição justa. Dalila Oliveira (2014) aponta a tensão entre qualidade e diversidade, especialmente quanto paradoxo promovido pelas políticas formuladas por diferentes níveis de governo:

É nesse mesmo contexto que se espera realizar o acolhimento à diversidade, paradoxalmente os mesmos governos que desenvolvem políticas de inclusão democrática promovem e incitam a concorrência entre escolas e sistemas, orientada pela busca meritocrática do sucesso, produzindo e reproduzindo suas velhas mazelas: o fracasso. Como falar em ampliação de direitos sociais sem desvelar os sentidos do debate sobre a qualidade na educação? (Oliveira, 2014, p. 241)

Tais preocupações dialogam também com o equilíbrio a ser atingido entre o direito à igualdade e o direito à diferença, conforme exposto por Carlos Roberto Jamil Cury (2002). De acordo com o autor, essa dialética não é uma relação simples: ao passo que a igualdade como princípio motriz da democracia pauta a não-discriminação e constitui uma abstração do gênero humano — colocando todos como iguais —, a heterogeneidade “é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade” (Cury, 2002, p. 255).

Cury (2002) critica aquilo que percebe como uma relativização da igualdade básica que sustenta o ideal democrático, chamando a atenção para uma absolutização de

subjetividades em detrimento de categorias universais “tidas como aistóricas ou totalitárias” (Cury, 2002, p. 256). Contudo, o autor ressalta que estas críticas não buscam pleitear por um igualitarismo absoluto:

Ao mesmo tempo, seria absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor uniformemente as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar. (Cury, 2002, p. 255-256)

A ideia de uma realidade objetiva e racional servindo como base para justificar as medidas a serem tomadas — no caso em tela, as diferenças de tratamento para recortes específicos da população — será retomada no próximo capítulo deste trabalho, ao tratar de políticas públicas baseadas em evidências. Neste momento, vale voltar nossa atenção à dimensão histórica do direito à diversidade, especialmente considerando os processos de formação de diferentes países.

Conforme exposto por Cury (2002), o caminho para efetivação do direito à educação em países colonizados difere bastante do trajeto traçado pelos países colonizadores. Segundo o autor, em países colonizados a desigualdade social é agravada pela “herança de preconceitos e discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis” (Cury, 2002, p. 256). Retomando os conceitos de *subaltern studies* tratados no capítulo anterior desta dissertação, ao operar no binômio colonizador-colonizado é sempre importante não descolar a realidade atual dos processos históricos — e, por consequência, dos agentes — que fomentaram essas cisões.

Vale ressaltar que Cury (2002) não diminui a complexidade do tema, chegando a tratar das diferenças na formação da classe trabalhadora europeia e colonial, bem como dos juízos que as elites colonialistas fizeram a respeito do direito à educação — visto como um privilégio de poucos, que não deveria ser estendido aos nativos — e das lutas dos grupos subalternos em garantir esses direitos (2002). Considerando uma perspectiva decolonial, Albert Memmi (2021) aponta que “uma impiedosa reciprocidade ata o

colonizador ao colonizado, seu produto e seu destino” (Memmi, 2021, p. 31). Inclusive, ao tratar do aspecto de desumanização da colonização, Memmi (2021) nos ajuda a refletir sobre a abstração do gênero humano posta em Cury (2002):

(...) ninguém pode tratar um homem “como um cão” se não o tomar primeiramente por um homem. A impossível desumanização do oprimido se inverte, tornando-se a alienação do opressor: é ele, é ele próprio que, com o menor gesto, ressuscita a humanidade que quer destruir; e uma vez que a nega nos outros, reencontra-a em toda parte como uma força inimiga. Para escapar a ela, é preciso que ele se mineralize, que dê a si mesmo a consistência opaca e a impermeabilidade de uma rocha, em suma, é preciso que ele, por sua vez, se “desumanize”. (Memmi, 2021, p. 30-31)

Dessa forma, vemos que a efetivação do direito à educação não pode ser descolada dos processos históricos: seja considerando as demandas dos países colonizados, seja ao focar especificamente nas necessidades dos ciganos. Assim, esta evolução geracional do direito à educação é uma ferramenta importante para entender os desdobramentos das diferentes esferas que compõem esse direito, bem como as estratégias adotadas para sua materialização. Nesse ímpeto, passo agora para o próximo capítulo desta dissertação, no qual serão abordadas questões pertinentes às políticas públicas educacionais e ao endereçamento destas políticas para os povos ciganos.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E CIGANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No solo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan, sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está

*que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan*²⁶.

4.1 Políticas públicas em geral

Antes de tratar de políticas públicas educacionais de forma mais específica, é necessário apresentar o campo de estudos das políticas públicas como um todo a fim de contextualizar o debate e entender as questões que permeiam esta temática. Dessa forma, esta primeira seção do capítulo irá tratar de políticas públicas em sentido amplo, elencando algumas abordagens e fatores a ser considerados. A intenção é expor o tema brevemente, considerando a sua complexidade e os diversos conceitos e abordagens que compõem esse campo.

A ideia de um campo complexo no qual se desdobram as políticas públicas é bastante relevante para essa área, e o conceito aparece diversas vezes na escrita de Celina Souza (2006). Essa complexidade se dá para além de um conjunto de ações e decisões tomadas por um determinado governo, visto que as políticas públicas integram também um campo de conhecimento transpassado por instituições, regras e modelos diversos, responsáveis por reger os processos de decisão, elaboração, implementação e avaliação (Souza, 2006). Assim, podemos compreender essa área como um estudo do mundo público em geral. Além disso, vale ressaltar que o estudo das políticas públicas não se resume a um ponto específico no tempo: das discussões iniciais até a análise de seus efeitos práticos, passando pela materialização dos projetos em si, existem diversas instâncias no processo a serem consideradas.

A presença de um campo multifatorial, neste caso, significa também a necessidade de um estudo interdisciplinar, buscando sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia, assim como das ciências sociais aplicadas em geral (Souza, 2006). Esta interdisciplinaridade se dá pelo processo complexo de criação e implementação das políticas, bem como pelo desdobramento de seus efeitos: ao

²⁶ “Não só de pão vive o homem. Eu, se tivesse fome e estivesse desamparado na rua, não pediria um pão, mas meio pão e um livro. E eu ataco violentamente aos que somente falam de reivindicações econômicas, sem nomear jamais as reivindicações culturais, que os povos pedem aos gritos. Ótimo que todos os homens comam, mas que todos os homens tenham saber” (tradução livre). Federico García Lorca em discurso de abertura da biblioteca pública de Fuente Vaqueros, seu *pueblo* natal (1931).

mesmo tempo em que as políticas públicas são produtos de um contexto e de diversas questões interrelacionais entre os fatores que as constituem, são também produtoras do campo que integram.

A pluralidade e a dinamicidade do campo das políticas públicas são também presentes em seus agentes, numa disputa de interesses que envolve diferentes fatores e atores – como a convivência entre diferentes concepções a respeito da educação, bem como expectativas diversas em relação à atuação do Estado nessas frentes. Enquanto a lei é clara em estabelecer o dever do Estado em garantir esse direito, a forma pela qual esse direito irá se materializar — ou seja, através das políticas públicas e demais medidas cabíveis — é alvo constante de debate.

Ao considerar que a análise das políticas públicas pressupõe o estudo do mundo público como um todo, é evidente que essas políticas não ocorrem em um vácuo: seu surgimento é fruto de contextos específicos, que influenciam no acolhimento — ou não-acolhimento — de determinadas demandas, da mesma forma que o (in)sucesso dessas políticas se faz perceber no mesmo campo multifatorial em que estão inseridas.

Considerando a complexidade desta área, o próprio conceito de políticas públicas se torna difícil de delimitar de forma simples. Em um breve apanhado, Celina Souza (2006) retoma definições pertinentes de alguns autores:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (Souza, 2006, p. 24)

Ainda que existam diferentes concepções do que seriam as políticas públicas, é possível apontar uma tendência para as definições: existe uma preocupação em elaborar o conceito de políticas públicas a partir de uma visão holística, em que a dinâmica do campo como um todo é mais relevante do que exclusivamente a soma das partes. Assim,

considerando as variáveis envolvidas — indivíduos, instituições, ideologias, interesses, e as interações entre estes e demais fatores — e as diferenças na importância relativa atribuída a estes nas diversas definições, o foco do debate segue sempre ancorado no mundo público (Souza, 2006).

Vale ressaltar que, ainda que os governos tenham um papel essencial na implementação das políticas públicas, reduzir esse conceito somente a “ações governamentais” acaba por esvaziar o debate, tendo em vista o campo multifatorial já exposto anteriormente. Ao tratar de um campo que traz diferentes interesses e expectativas, isso significa que tratamos de um processo que, em seu âmago, envolve pessoas — e as diversas complexidades que elas trazem consigo. Conforme apontam Stephen Ball e Jefferson Mainardes:

Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (Ball e Mainardes, 2011, p. 13).

Ao considerar a construção conjunta das políticas públicas, é possível retomar o ponto ressaltado por Carlota Boto (2005) a partir de Norberto Bobbio: a materialização da democracia na práxis. Assim, o campo das políticas públicas aparece como uma oportunidade frutífera para o exercício do ideal democrático, buscando garantir a efetivação de direitos em um processo que inclui atores de diferentes níveis para sua implementação.

Uma vez disposta essa construção conjunta que marca a criação de políticas, também é importante ressaltar, ainda que de forma óbvia, que as políticas públicas não envolvem somente as pessoas responsáveis por sua criação e implementação — mas, também, as pessoas diretamente afetadas por elas. Stephen Ball (2011) traça uma crítica à teorização das políticas e à despersonalização em pesquisa educacional:

No entanto, uma grande parte da pesquisa educacional desloca escolas e salas de aula de seu ambiente físico e cultural. Todas elas começam a “parecer” e “soar” as mesmas. O segundo aspecto da localização está relacionado a este último ponto: ou seja, a omissão das pesquisas sobre

política em conduzir a um sentido de região, comunidade ou lugar.
(Ball, 2011, p. 41)

Para além da relevância da crítica de Ball (2011) como um todo, esse trecho se torna especialmente pertinente para um trabalho como este, que foca num estudo de caso de uma comunidade específica. Ao trabalhar com pesquisa em políticas públicas educacionais, é essencial não perder de vista o impacto real que as decisões tomadas têm na vida das pessoas envolvidas.

Assim, em um primeiro momento, estas são as considerações a serem realizadas a respeito da natureza das políticas públicas, a título de contextualização. Na próxima seção, o foco se centrará nas políticas públicas educacionais e em sua efetivação no Brasil, a fim de compreendermos algumas características essenciais da implementação dessas políticas no cenário brasileiro.

4.2 Políticas públicas educacionais no Brasil

Ao observar as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, é possível perceber uma tendência a centrar-se em questões ligadas a acesso e a qualidade — respectivamente, primeira e segunda geração do direito à educação conforme posto por Carlota Boto (2005). A fim de contextualizar essas discussões, será apresentado um breve panorama do desenvolvimento dessas políticas, sem a pretensão de exaurir o tema ou de descrever minuciosamente os pormenores de cada uma das políticas educacionais implementadas.

Considerando o estabelecimento da Constituição Cidadã em 1988 e a concepção de direito à educação adotada por esse diploma, o cenário no qual se deu a redemocratização no Brasil após a ditadura militar é bastante relevante para compreendermos dinâmicas de implementação de políticas educacionais no país – e serve como um marco para delimitar o espaço temporal das políticas que serão elencadas neste trabalho. Vale ressaltar que o histórico de implementação de tais políticas não é linear, consistindo em um processo marcado por revisão de conceitos e por medidas que permanecem e se renovam; ainda assim, é possível observar algum grau de articulação entre essas medidas. Conforme apontam Crespo Franco, Fátima Alves e Alicia Bonamino (2007):

Ainda que medidas de política educacional possam ser duradouras ou possam ser retomadas em novos contextos, a análise de políticas educacionais se beneficia da consideração das políticas como conjunto relativamente articulado de medidas, relacionadas com seu contexto social e político. É neste sentido que podemos falar de gerações de políticas educacionais. (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 992)

Estes autores seccionam sua análise em quatro gerações de política educacional no Brasil: partindo da ditadura militar, passando pela redemocratização, pelos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e encerrando em meados do segundo mandato de Lula²⁷. O primeiro diploma legal que consta na análise é a Lei n. 5.692 de 1971, que estabeleceu o ensino obrigatório de 8 anos como responsabilidade do Estado: à época, a Constituição vigente considerava apenas a educação primária como o nível educacional de frequência compulsória, cuja oferta cabia ao Estado. A partir da vigência da Lei 5.692/71, foi definido que o ensino de 1º grau era equivalente ao ensino primário e ginásial, e que a disposição constitucional referente à educação primária seria aplicada para o 1º grau como um todo (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

Ainda que a oferta de ensino ginásial estivesse crescendo à época, esta mudança significava um desafio em termos de contingente de alunos a ser assimilado – e, por consequência, na qualidade do ensino como um todo. Dessa forma, buscando enfrentar esses desafios apresentados, esse momento das políticas educacionais foi marcado pela adoção do paradigma da racionalidade técnica: ao prezar por uma racionalidade relativa aos meios, a legislação estabeleceu que cargos de administração, supervisão e orientação educacional deveriam ser ocupados por profissionais da educação, “formados em cursos de pedagogia com habilitação voltada a essas áreas” (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p.993).

Ainda nesse mesmo paradigma, foi criado um sistema de recuperação paralela, buscando evitar problemas de reprovação em massa — uma questão que já vinha sendo discutida em anos anteriores²⁸, mas que se tornou um ponto maior de preocupação com a integração de um novo contingente de alunos (Franco, Alves e Bonamino, 2007). Por fim,

²⁷ Considerando que o texto em questão foi publicado em 2007.

²⁸ As preocupações com fluxo escolar já não eram novas à época: em um sistema sem acesso universalizado, a filtragem de alunos costumava ser feita através de reprovações múltiplas. Assim, o fluxo escolar se tornou um ponto crítico para observar as demandas de acesso e qualidade (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

a primazia da racionalidade técnica também foi perceptível na formação de professores, através de diversas iniciativas de vertente comportamentalista em torno da tecnologia educacional (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

Esta legislação teve sucesso em expandir a concepção de acesso à educação, mas as demais medidas ligadas ao paradigma da racionalidade técnica não foram bem recebidas pelos profissionais da educação — o que fortaleceu o rechaço à ditadura militar e favoreceu a organização da classe em prol da redemocratização. Nas palavras de Franco, Alves e Bonamino (2007):

Ainda que a legislação de 1971 tenha tido o mérito de alargar o direito à escolarização, e que parcela expressiva da produção acadêmica na área de educação tenha sido considerada como sintonizada com os diversos preceitos da lei (Cury, 2002), o fracasso da política de profissionalização compulsória engendrada pela legislação acabou por fortalecer a oposição aos aspectos da racionalidade técnica propugnados pela legislação. Isto foi catalisado pela resistência de professores ao modo como a legislação atribuiu poder aos especialistas formados pelos cursos de pedagogia e pela crítica ao reducionismo inerente à tecnologia da educação de base comportamentalista, que influenciava a formação de professores à época. A esta altura, a pressão oposicionista pela redemocratização do país já se expressava claramente, com decisivo apoio de profissionais da área de educação. (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 994)

Com o advento da redemocratização, houve também um processo de renovação dos agentes atuantes na política educacional em nível *macro* e *micro*: o período foi marcado por uma crescente democratização da escola, maior autonomia docente e de unidades escolares, reorganização das séries iniciais e instituição do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), discussões sobre o trabalho educativo desenvolvido por creches e pré-escolas, reconhecimento de fatores intra-escolares produtores de fracasso escolar, organização do ensino de 1º grau em ciclos e um processo cada vez maior de municipalização (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

A democratização da escola, neste caso, vai para além dos conceitos de escola democrática trabalhados até o momento nesta dissertação: esse período trouxe não somente um foco nas tendências democratizantes que já estavam em pauta em todo o país (considerando o processo de redemocratização como um todo), mas também uma maior democratização da gestão escolar propriamente dita.

Assim, esse processo de democratização se contrapôs “tanto ao clientelismo associado a indicações políticas para a direção das escolas quanto à racionalidade técnica que predefinía que os cargos de administração e supervisão escolar precisavam ser exercidos pelos especialistas formados em cursos de pedagogia” (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 994). Apesar da democratização da gestão escolar ter desdobramentos em várias dimensões, o aspecto da eleição de diretores era um ponto especialmente relevante (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

Tal processo de democratização também significou uma maior autonomia para os professores e para as unidades como um todo, enfatizando o papel ativo do docente “tanto como agente da democratização da escola quanto como criador de soluções originais para os problemas pedagógicos” (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 995). Por fim, dentre os temas da redemocratização relevantes para este trabalho, vale ressaltar o processo de municipalização, que passou por uma retomada após algumas limitações colocadas pela Lei 5.692/71. De acordo com Franco, Alves e Bonamino (2007):

(...) ainda que o tema da municipalização já estivesse presente em agendas preexistentes (Freitas, 1957), inclusive nas do período imediatamente anterior (Arelaro, 1980), a Lei 5.692/71 preconizava que escolas que só possuíam parte do recém-criado ensino de 1º grau deveriam, progressivamente, oferecer o ensino de 1º grau completo, orientação que acabava por limitar a possibilidade de municipalização em maior escala, diante da complexidade que representava a escola que envolvia o segundo segmento do ensino fundamental para a realidade de gestão da grande maioria dos municípios brasileiros. (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 996)

Na década de 1980, a concepção de uma escola unificada com o 1º grau completo passou a ser um dos modelos possíveis, e não um formato obrigatório para todas as unidades escolares (Franco, Alves e Bonamino, 2007). Isso ajudou em dimensões orçamentárias e permitiu um processo crescente de municipalização das escolas, especialmente para os anos iniciais — ainda que esse processo tenha encontrado algumas resistências, como os impactos da municipalização no magistério (Franco, Alves e Bonamino, 2007). Para além desses pontos mais específicos, Franco, Alves e Bonamino (2007) apontam que as políticas educacionais da redemocratização foram marcadas por dois eixos principais:

(a) Fortalecimento da visão de que a origem social afetava o desempenho escolar, mas que este processo envolvia a mediação de fatores intra-escolares de atualização da desigualdade social. Enfatizava-se que os mecanismos intra-escolares de seletividade eram passíveis de ser atenuados por medidas de política educacional (Goldberg et al. 1981; Franco, Alves & Bonamino, 2007); (b) Crítica ao paradigma da racionalidade técnica e ênfase no compromisso político e na criatividade. (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 996)

O paradigma da racionalidade técnica foi retomado no governo de Fernando Henrique Cardoso, especialmente em relação ao financiamento, considerado uma atividade-meio que permitiria equacionar os problemas de acesso e qualidade do sistema educacional (Franco, Alves e Bonamino, 2007). Com ênfase no ensino fundamental, o governo FHC promoveu uma valorização da política educacional baseada em evidências: as evidências, neste caso, eram fornecidas através de um foco maior em sistemas de avaliação de larga escala — o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros aspectos da política educacional (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

Com a implementação do Saeb em 1990, a década foi marcada por uma expansão da avaliação em larga escala, principalmente a partir de 1995 (Franco, Alves e Bonamino, 2007). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases dispôs como competência da União assegurar a avaliação a nível nacional, avaliando o rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino e buscando definir prioridades e melhorias (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

Ao colocar como objetivo da avaliação o diagnóstico de pontos de interesse para definir prioridades, a LDB se aproxima do eixo da racionalidade técnica — mais especificamente, com a ideia de políticas baseadas em evidências. Além disso, ao estabelecer que esse diagnóstico busca a melhoria da qualidade do ensino, é possível perceber também na LDB um veio de racionalidade relativa aos fins, chamada também de racionalidade substantiva (Franco, Alves e Bonamino, 2007).

Esse resgate do papel da racionalidade na formulação e implementação de políticas educacionais se tornou um ponto comum entre os governos de FHC e Lula; esse resgate se aplica “tanto à racionalidade técnica, relativa aos meios, acionada para equacionar questões de financiamento, de acesso e de prioridades, presentes em ambos

os governos, quanto à racionalidade substantiva, relativa aos resultados, acionada a partir de 2005, no governo Lula” (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 1008).

Ainda hoje, a avaliação em larga escala segue sendo um ponto crucial e de muita discussão no processo de implementação de políticas educacionais, bem como na verificação da eficácia das medidas adotadas. Conforme resumem Franco, Alves e Bonamino (2007):

Ainda que a avaliação nacional tenha importantes limitações para a investigação de efeitos causais (Franco, 2001), é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investigue empiricamente as conseqüências de políticas e práticas educacionais. (Franco, Alves e Bonamino, 2007, p. 1004)

Apesar do Brasil ter estabelecido uma tradição de avaliação externa nas últimas décadas e legitimado essa ferramenta como forma de diagnosticar a educação e realizar repasses de recursos, o modelo é também alvo de diversas críticas — muitas vezes, pelo fato do conceito de qualidade não ser unívoco na área das políticas públicas. Retomando a discussão a respeito do acesso e tomando como marco o período de redemocratização do país, Dalila Andrade Oliveira (2014) dispõe:

A partir dos processos de democratização da sociedade brasileira, vividos nos anos finais da década de 1980, que resultaram na ampliação dos direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988, observa-se um desconforto generalizado em relação à dívida social que o País acumulou ao longo de sua história com setores que, por séculos, estiveram alijados do gozo de direitos fundamentais. As últimas três décadas foram de muitas conquistas nessa direção. (Oliveira, 2014, p. 227)

Como referências importantes para o avanço da agenda educacional, a autora cita as Conferências Nacionais de Educação (CONAE): a primeira CONAE foi realizada em 2010, durante o segundo mandato de Lula, e foi “precedida de conferências municipais e intermunicipais, estaduais e distrital que, a partir de um Documento Referência, orientaram e estimularam o debate sobre a agenda da educação brasileira, da educação infantil à pós-graduação” (Oliveira, 2014, p. 227). Nessa primeira edição, ficou definido que o organizador da CONAE seria o Fórum Nacional de Educação (FNE), e que o evento ocorreria a cada quatro anos (Brasil, 2014).

A autora chama a atenção para o Eixo IV do Documento Referência (DR) do CONAE de 2014 (publicado em 2012), que trata da qualidade da educação de forma mais específica sob o título “Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem”. Pelo título, já é possível perceber que a garantia de matrícula não exaure as dimensões do direito ao acesso, conforme disposto neste trabalho ao tratar da primeira geração do direito à educação. Esse entendimento se firma também ao analisar o conteúdo do documento, conforme aponta Oliveira (2014):

Ao agregar a preocupação com a permanência, o título expressa a convicção dos movimentos sociais em defesa da educação pública e democrática no País nas últimas décadas, de que a garantia do acesso necessariamente deve vir acompanhada de políticas de assistência estudantil, de programas e ações que permitam que os estudantes que apresentem maiores dificuldades, seja de ordem econômico-social ou de outra natureza, possam seguir seus estudos. (Oliveira, 2014, p. 228)

Contudo, o Eixo IV do DR do CONAE 2014 traz em seu texto uma questão persistente no debate sobre qualidade da educação: a dificuldade em definir esse conceito. Segundo o texto do Documento Referência em questão:

Quanto à qualidade, é um conceito complexo, que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade, sofrem variações de acordo com cada momento histórico, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social da realidade. (Brasil, 2012, p. 52)

O documento aponta ainda que “a qualidade da educação almejada deve ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar a construção de uma política nacional” (Brasil, 2012, p. 52). Dalila Oliveira (2014) aponta que essa afirmação “pressupõe a existência de um projeto social hegemônico capaz de orientar a política nacional” (Oliveira, 2014, p. 228); o que não necessariamente ocorre. Apesar dos governos de Fernando Henrique Cardoso terem sido marcados por um sentimento de continuidade em suas políticas (Franco, Alves e Bonamino, 2007), os governos de Lula e

Dilma Rousseff não foram muito coerentes entre si em matéria de política educacional, ainda que ambos fossem filiados ao PT e seguissem uma mesma orientação política (Oliveira, 2014).

Tendo em vista o caráter programático da Constituição Federal e as considerações já realizadas a respeito do direito à educação e suas gerações, é seguro afirmar que a democracia é uma premissa básica do projeto de sociedade brasileiro disposto em lei. Enquanto o compromisso democrático se faz essencial para todo e qualquer debate que ocorra em nível público, a formulação de políticas públicas traz concepções e posicionamentos que exigem mais minúcia do que somente o ideal abstrato de democracia. Dalila Oliveira (2014) aponta que a agenda educacional está no centro de constantes disputas entre diversos setores organizados a fim de pautar os rumos e objetivos da educação, e que a discussão a respeito da qualidade é um bom exemplo para observar as tensões existentes nesse campo (Oliveira, 2014).

Para além de variações a respeito da concepção de educação existentes no espectro político, há também uma dificuldade em criar políticas coesas entre diferentes entes da federação: tendo em vista que os entes federados possuem competências específicas em matéria educacional, as ações podem variar de acordo com o nível da federação — especialmente considerando a capacidade de arrecadação de cada ente (Oliveira, 2014). Dessa forma, a avaliação educacional se estabelece como uma forma de diagnóstico da qualidade da educação e dos pontos que precisam de mais atenção, permitindo a implementação de políticas mais eficazes e coesas nos diferentes níveis da federação. Considerando a tradição avaliativa no Brasil, chega a ser difícil tratar de política pública educacional brasileira sem discutir avaliação em larga escala.

No entanto, a qualidade não pode ser considerada como um indicador isolado: o resultado, por si só, não constitui um valor absoluto. A avaliação não existe em um vácuo, e é essencial que os resultados sejam vistos como a importante ferramenta que são: como diagnóstico de uma realidade e como meio para coleta de dados empíricos, reconhecendo que existem limitações para traçar suas causas — que, conforme exposto, tendem a ser complexas e multifatoriais.

Dessa forma, considerando os desdobramentos observados após a redemocratização, é possível traçar alguns pontos relevantes na forma através da qual se

faz política pública educacional no Brasil: i) a tensão entre acesso e qualidade, ii) a tradição da política baseada em evidências e o papel da avaliação em larga escala nesse processo, iii) o foco em políticas compensatórias e iv) a importância do repasse de recursos, pautado nos resultados da avaliação educacional.

Vale reforçar novamente a dinamicidade da criação dessas políticas, geradas em um processo multifatorial: além das discussões realizadas para estabelecer os projetos e medidas a serem tomadas, a própria efetivação dessas políticas também aciona diferentes níveis de governo. Ademais, essa efetivação não depende somente do poder Executivo: o Legislativo é muitas vezes responsável por criar a legislação necessária para implementação das políticas, e os assistidos podem recorrer ao Judiciário para garantir um direito previsto em lei.

Os pontos i e ii são especialmente relevantes para refletirmos a respeito da invisibilidade dos Roma na educação brasileira. Além das dificuldades de acesso e permanência narradas em capítulo anterior deste trabalho, a falta de dados sobre ciganos coloca esta população em uma espécie de “ponto cego” das políticas públicas. Em um país que pauta suas políticas através de evidências, a ausência de dados sobre uma população tem consequências graves: de um ponto de vista meramente estatístico, essas pessoas não existem.

Tal invisibilidade é tamanha que seria necessário repensar a própria forma pela qual os dados são coletados: a avaliação em larga escala²⁹, por exemplo, método utilizado para diagnóstico da educação no Brasil, dificilmente teria grandes impactos num cenário marcado por grupos que mal acessam a escola. Considerando que sequer temos dados concretos a respeito de quantos Roma há no Brasil, a invisibilidade se apresenta em um caráter muito mais elementar: seria necessário retomar diversas etapas anteriores do processo de implementação de políticas públicas antes de poder utilizar a avaliação como um elemento importante na formulação destas políticas em específico.

Dessa forma, como não coletamos dados suficientes sobre povos ciganos no Brasil, tampouco temos políticas públicas educacionais estruturadas e direcionadas

²⁹ Reforça-se aqui que a avaliação em larga escala não é equiparável ao Censo; esses dados precisam ser colhidos em outra instância.

especificamente para esta população no país. Assim, para podermos pensar em possibilidades e observar o tipo de medida que pode ser aplicada para esta população, precisamos recorrer a exemplos internacionais — conforme consta na próxima seção deste capítulo.

4.3 Políticas públicas educacionais para ciganos: exemplos internacionais

Considerando que a efetivação de políticas públicas educacionais para os ciganos ainda é muito incipiente no Brasil, faz-se necessário observar exemplos vindos de outros países – mantendo a ressalva de que se tratam de contextos diferentes, com suas próprias particularidades em relação ao sistema educacional, implementação de políticas públicas e relações entre ciganos e não-ciganos. Assim, as políticas públicas realizadas em outros países podem não ser facilmente aplicáveis no Brasil, mas sua análise nos fornece um campo fértil para aventar possibilidades.

Não é possível realizar uma discussão a respeito de políticas públicas educacionais sem que esta seja fortemente ancorada nas percepções a respeito do direito a educação em si. Assim, os temas trabalhados anteriormente nesta dissertação quando focamos em gerações do direito à educação devem ser mantidos em mente durante todo este capítulo, no qual retomaremos esses pontos a fim de analisar algumas particularidades das políticas públicas direcionadas aos Roma.

Considerando o trajeto percorrido pelos ciganos na diáspora e as regiões nas quais marcam mais presença, diversas iniciativas relevantes direcionadas a esta população podem ser encontradas na Europa. Reforço que neste trabalho não será possível realizar uma análise exaustiva de todas as políticas públicas europeias que têm os Roma como destinatários; a ideia aqui é trazer, a partir da literatura especializada internacional, alguns exemplos e estudos que podem nos ajudar a tecer considerações sobre a efetivação do direito à educação dos povos ciganos no Brasil.

Assim, perceber as políticas públicas educacionais como a materialização do direito à educação é essencial para compreender seu funcionamento e torná-las menos abstratas, especialmente considerando as diferenças da cultura Romani e as relações *Roma-gadjé*. Conforme aponta Elias Hemelsoet (2012) ao tratar do direito à educação elencado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Focusing on the consequences of universal rights for particular groups or in specific contexts can be helpful to see those rights in a different perspective and on a less abstract level. The case of Roma seems to be particularly interesting as their willingness to become part of other local communities is often limited and their norms, values and appreciations vary in many aspects from the dominant culture. The meanings attached to education by many of these people may thus generate interesting and fundamental questions that can be helpful to identify how ‘sense is made of’ the right to education. (Hemseloet, 2012, p. 165)³⁰

Hemseloet (2012) discorre a respeito da importância dos acordos internacionais na efetivação do direito à educação, especialmente para estabelecer diretrizes do que deve ser considerado na criação de políticas públicas educacionais. Vale ressaltar que essas diretrizes possuem um caráter generalista; apenas sua existência não basta para a materialização da política pública. Conforme observamos ao tratar de política educacional brasileira, cabe aos atores das instâncias locais — seja em nível de país, estado ou município — articular os mecanismos necessários para a criação e a efetivação destas políticas, que exigem um grau maior de precisão.

Na Europa, o processo de criação, efetivação e monitoramento de políticas públicas é fortemente marcado por um caráter transnacional, em que diferentes Estados e atores em nível internacional se unem para discutir planos de ação e estabelecer fundos. Um exemplo é a *European Platform for Roma Inclusion*, organizada pela Comissão Europeia, instituição que faz parte do executivo da União Europeia. Conforme disposto no *site* oficial³¹, os encontros dessa plataforma buscam criar uma oportunidade para que os principais *stakeholders* do processo de inclusão dos Roma possam discutir e refletir quanto aos desafios enfrentados na materialização dos direitos desses povos (European Commission, 2021).

³⁰ “Focar nas consequências de direitos universais para grupos particulares ou em contextos específicos pode ajudar a ver esses direitos em uma perspectiva diferente e em um nível menos abstrato. O caso dos Roma é particularmente interessante, considerando que sua disposição em se tornar parte de outras comunidades locais é muitas vezes limitada e suas normas, valores e apreciações se diferem em vários aspectos da cultura dominante. Os significados ligados à educação por várias dessas pessoas podem, portanto, gerar questionamentos interessantes e fundamentais que podem ajudar a identificar como ‘se constrói o sentido’ do direito à educação” (tradução livre).

³¹ Link: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/european-roma-platform-roma-summits_en

Em nível estatal, a forma de efetivação dos direitos dos ciganos tende a variar de acordo com a realidade de cada país e seu histórico com a população Roma. Considerando o escopo deste trabalho, nos restringiremos à discussão a respeito do direito à educação; optamos também por centrar a análise principalmente na Península Ibérica, dada a ampla produção acadêmica que tais países possuem a respeito de educação e ciganos – bem como a presença de políticas públicas significativas e ONGs atuantes nos níveis nacional e internacional. Além disso, tendo em vista o *background* cultural semelhante compartilhado por ciganos brasileiros e ibéricos, estudos vindos da Espanha e de Portugal se mostram particularmente relevantes.

Ao analisar casos vindos da Espanha, é necessário ressaltar que o histórico de políticas públicas direcionadas especificamente para ciganos desse país difere da realidade brasileira: existe uma coleta de dados a respeito da população cigana muito mais extensa do que no Brasil, e o acesso no sentido estrito — leia-se: disponibilidade de matrículas — é dado como garantido (Márquez e Padua, 2016). Nesse país, as demandas se concentram nos quesitos de qualidade e diversidade (respectivamente, 2ª e 3ª geração conforme a proposta de Carlota Boto), bem como nas questões de evasão escolar (Márquez e Padua, 2016). Contudo, conforme apontado anteriormente neste trabalho, o direito ao acesso é constituído não somente pelo ato da matrícula, mas também pelas condições de permanência do estudante — o que gera algumas ressalvas quanto ao caráter de “garantido” que os espanhóis atribuem aos direitos de primeira geração.

Uma vez colocada essa breve ressalva, podemos observar algumas questões normativas no caso espanhol. De forma semelhante ao Brasil, o Direito espanhol positiva o direito à educação tanto na Carta Magna quanto em lei específica; conforme dispõem María Jesús Márquez e Daniela Padua (2016), ao tratar da Constituição Espanhola de 1978 e da Lei Orgânica do Direito à Educação de 1985³²:

La constitución de 1978 supone un paso imprescindible para garantizar los Derechos Fundamentales de los gitanos y las gitanas y su reconocimiento como ciudadanos, pero tenemos que esperar a la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en

³² Observando a Constituição Brasileira de 1988 e a Constituição Espanhola de 1978, é possível notar a preocupação dos legisladores em reforçar o caráter democrático da Carta Magna em ambos os países, visto que ambas as Constituições marcaram processos de redemocratização — no caso do Brasil, após a Ditadura Civil-Militar; no caso da Espanha, após o regime franquista.

el año 1985, para que la educación sea un derecho para todas y todos y la escolarización de la comunidad gitana sea una prioridad para la que se empieza a tomar medidas desde la administración. (Márquez e Padua, 2016, p. 93)³³

Vale apontar que, também de forma semelhante ao que ocorre no Brasil, nenhuma dessas leis elencou expressamente os ciganos como população marginalizada; todavia, ao reforçar o ideal democrático do direito à educação para todos, estas legislações ajudaram a alavancar os direitos de minorias étnicas. Posteriormente, as demandas de diversidade cultural foram tratadas em mais detalhe na *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* de 1990 (Martínez, 2015).

Ainda que não positivados como grupo vulnerável em lei, compreender os ciganos como minoria à qual devem ser destinadas políticas públicas específicas é um passo essencial para a materialização de direitos e criação de iniciativas efetivas. Jean-Pierre Liégeois (2004) aponta que os ciganos se constituem como minoria na Europa de duas formas: pela opressão histórica e por seu caráter de mobilidade, o que muitas vezes os coloca em meio às questões migratórias que vêm sendo discutidas no continente europeu nas últimas décadas (Liégeois, 2004).

Pertinentemente, Liégeois reforça ainda que o nomadismo não é produto nem produtor da cultura cigana propriamente dita, apesar da estreita relação entre estes fatores. Segundo o autor, as comunidades ciganas sempre precisaram considerar a mobilidade como parte de suas vidas, seja por opção ou obrigação (Liégeois, 2004). Dessa forma, para além da transnacionalidade que marca o processo de implementação de políticas voltadas aos Roma, a própria população cigana é vista também como uma minoria transnacional na Europa (Liégeois, 2004).

Enquanto o caráter de minoria transnacional talvez não seja tão aparente no Brasil, os apontamentos a respeito de nomadismo e mobilidade feitos por Liégeois (2004) seguem pertinentes. A adesão ao nomadismo por parte dos ciganos depende de uma série

³³ “A Constituição de 1978 supõe um passo imprescindível para garantir os Direitos Fundamentais dos ciganos e ciganas e seu reconhecimento como cidadãos, mas temos que esperar a aprovação da Lei Orgânica do Direito à Educação (LODE), no ano de 1985, para que a educação seja um direito para todas e todos e a escolarização da comunidade cigana se torne uma prioridade para a qual se começam a tomar medidas por parte da administração” (tradução livre).

de fatores econômicos e sociais, variando de acordo com o que cada família julga conveniente. Contudo, vale apontar que o nosso modelo sedentário de escola — com sistema de presença e períodos específicos de matrícula, por exemplo — não contempla a existência de pessoas que não organizam sua vida em torno de uma moradia fixa.

Retomando o ponto da caracterização dos ciganos enquanto minoria na Europa, as fontes tendem a convergir em um ponto: atualmente, os Roma são considerados uma das minorias mais vulneráveis do continente europeu (Mendes et al, 2021). Constituindo um conjunto de grupos heterogêneos e marcados por pluralidades — que vão desde suas trajetórias até seus modos de interação e coexistência com os *gadjé* (Mendes et al, 2021) —, os ciganos demonstram que não há uma fórmula pronta para a criação de políticas públicas eficazes: analisando a produção acadêmica especializada de diversos países, é possível perceber que diferentes nações tratam a questão de modos diversos (Mendes et al, 2021).

Assim, a eficácia das políticas públicas direcionadas aos povos ciganos é uma preocupação muito presente entre os agentes europeus; ainda que as discussões a respeito sejam mais vultuosas do que a invisibilidade que tanto marca o tema no Brasil, a efetivação dos direitos desta população está longe de ser considerada resolvida. A tendência de diversos países é prezar por uma abordagem holística: o direito à educação é, afinal, multifatorial — não somente considerando sua evolução em gerações, mas também tendo em mente que sua efetivação depende de uma estrutura que atenda diversos outros direitos fundamentais. Voltando aos exemplos espanhóis, essa forma de abordagem pode ser vista na atuação da *Fundación Secretariado Gitano* (FSG), organização sem fins lucrativos com foco na promoção de igualdade de direitos para os ciganos na Espanha e no restante da Europa.

De acordo com o site da FSG, a exclusão dos ciganos se dá de forma multidimensional, o que significa que a resposta a essa opressão também deve se dar em diversos aspectos, abordando os diferentes condicionantes sociais não resolvidos e que impactam no desenvolvimento econômico e social dos Roma (Fundación Secretariado Gitano, 2023). Dividindo-se em frentes de Promoção Social, Participação, Defesa de Direitos e Sustentabilidade, a fundação busca articular estas esferas para garantir a efetivação dos direitos dos ciganos: de forma geral, isso significa realizar iniciativas em

diferentes áreas, com destaque para o combate à evasão escolar e a busca pela inserção dos ciganos no mercado de trabalho (Fundación Secretariado Gitano, 2023)³⁴.

As ações da FSG ocorrem em parceria com o Governo da Espanha, e sua atuação se dá em nível local e nacional (considerando as diferentes comunidades autônomas que compõem a Espanha). Vale observar que a participação de ONGs e demais entidades de representação constitui um fator importante no ativismo cigano: de acordo com Marcos Toyansk Silva Guimarães (2012), grupos Roma tendem a construir uma representação coletiva unificada, adotando estratégias típicas de movimentos sociais e buscando participar dos processos de tomada de decisão em diferentes níveis (Guimarães, 2012). No Brasil, temos a atuação da Associação Internacional Maylê Sara Kali (AMSK), fundada em 2009 e sediada em Brasília. Segundo o site da associação³⁵, a AMSK é uma organização sem fins lucrativos voltada à propagação da história e cultura romani “atuante na participação social, em defesa dos direitos humanos, nos espaços políticos democráticos de elaboração e discussão das políticas públicas” (AMSK, 2024).

No caso de Portugal, outros pontos podem ser observados. Em termos estatísticos, é difícil ter um panorama dos dados dos ciganos portugueses em nível nacional, visto que a Constituição portuguesa proíbe explicitamente a produção de estatísticas baseadas em etnia (Mendes e Magano, 2021). A limitação quanto à coleta de dados impõe um desafio à produção de políticas públicas: afinal, é muito nebuloso criar políticas direcionadas a uma população sobre a qual não há informações suficientes. No caso português, há formas de contornar essa situação, mas a proibição ainda impacta na produção de indicadores; conforme dispõem Maria José Carrilho e Maria Cidália Mesquita Figueiredo (2007):

A Constituição Portuguesa não permite a recolha de dados estatísticos com base na raça, etnia ou cor da pele. Contudo, esta limitação pode ser ultrapassada em casos específicos devidamente fundamentados, por autorização requerida à Comissão Nacional de Protecção de Dados Pessoais. Estas limitações legais assentam em razões históricas e filosóficas relacionadas com a protecção dos direitos humanos que terão de ser conjugadas com uma perspectiva contemporânea das

³⁴ A Fundación Secretariado Gitano é uma organização que atua há décadas na Espanha e a extensão de suas atividades não cabe no presente trabalho. Assim, caso o leitor tenha interesse em saber mais a respeito da atuação desta ONG, segue o link do plano estratégico detalhado da fundação para o período 2009-2023: <https://www.gitanos.org/publicaciones/planestrategicoFSG09-13/>. Acesso em 30 jan. 2024.

³⁵ Link: <https://www.amsk.org.br/>. Acesso em 07 de julho de 2024.

necessidades culturais e socioeconómicas. É por estes motivos que a recolha de dados é uma questão prioritária na agenda política, mas a necessária legislação ainda não foi devidamente adaptada. Por este motivo não podemos dizer que temos indicadores sobre a discriminação étnica e racial. Temos alguns registos e números que quantificam incidentes em diferentes áreas como a educação, saúde e cuidados de saúde, mercado de trabalho, habitação e justiça criminal, mas não recolha de dados sobre discriminação através do sistema estatístico oficial. (Carrilho e Figueiredo, 2007, p. 55)

Essa falta de indicadores contextuais dificulta a aplicação de um recorte preciso às estatísticas — o que, por sua vez, traz dificuldades para o diagnóstico preciso da realidade dos ciganos e para a elaboração de políticas específicas. Considerados a minoria mais rechaçada de Portugal (Mendes e Magano, 2021) e fortemente marcados por vulnerabilidade socioeconômica, os ciganos passaram a ocupar um papel de centralidade nas políticas públicas portuguesas a partir de uma intensificação do debate internacional a respeito de ciganos na União Europeia (Mendes e Magano, 2021). Esse ponto ilustra bem a relevância da esfera internacional nas demandas ciganas, ainda mais na Europa.

Ao analisar os dados empíricos recolhidos em campo, Maria Manuela Mendes e Olga Magano (2021) apontam que há uma grande disparidade no grau de instrução entre ciganos e não-ciganos em Portugal; dentro da comunidade cigana, também é possível observar um grande contraste entre homens e mulheres quanto à escolaridade (Mendes e Magano, 2021). A pesquisa de campo de Mendes e Magano (2021) observou que alguns problemas já conhecidos persistiam no caso dos ciganos portugueses: prevalência de baixos níveis de escolaridade, altos índices de ausência e evasão escolar, fortes desigualdades de gênero e alta dependência em programas governamentais de distribuição de renda (Mendes e Magano, 2021).

Tais problemas têm uma forte relação com modelos classificatórios adotados nas escolas portuguesas ao longo dos anos: ao ingressar na escola, muitas crianças ciganas são direcionadas para a educação especial, segregando-as através de práticas discriminatórias (Mendes e Magano, 2021). Mesmo quando matriculados em turmas regulares, os alunos Roma tendem a ser concentrados nas mesmas classes e atividades extracurriculares — que costumam demonstrar um rendimento menor em comparação aos seus pares (Mendes e Magano, 2021).

Entretanto, essa mesma pesquisa constatou melhorias em alguns pontos, com impacto em diferentes esferas da vida cigana em Portugal: foi possível notar um maior interesse na educação por parte dos ciganos, bem como um fortalecimento na relação entre a escola e as famílias, além de melhorias nos índices de ausência e evasão escolar — que ainda permanecem altos, mas já contam com alguma redução (Mendes e Magano, 2021).

Mendes e Magano (2021) tecem ainda algumas considerações sobre as semelhanças dos problemas educacionais enfrentados pelos ciganos e das questões relativas a demais grupos: apesar dos Roma serem considerados a minoria mais vulnerável da União Europeia, outros grupos étnicos também enfrentam desafios de segregação educacional. Conforme disposto pelas autoras:

(...)it should be mentioned that the Ciganos are not the only ethnic minority that experiences educational deprivation, such as is the case of Afro-descendants in Portugal (Seabra et al. 2016). People from ethnic and language minorities all over the world face similar disadvantages (for an overview, see UNESCO 2010, pp.149–153). Even though the patterns of educational exclusion of different ethnic minorities vary, the structural drivers underlying these processes, might be similar for such heterogeneous groups as migrants, indigenous people and Gypsies/Roma (Brüggemann 2012, pp.10–11). (Mendes e Magano, 2021, p. 22)³⁶

Quanto às particularidades dos desafios educacionais no caso dos ciganos portugueses, Mendes e Magano trazem questões que podem também ser observadas no Brasil: trata-se de uma exclusão multifatorial, com diversas raízes históricas e sociais que tendem a tornar cada vez mais complexas as situações de vulnerabilidade nas quais esses indivíduos se encontram (Mendes e Magano, 2021). É comum observar um caráter de interseccionalidade nesses desafios, que tendem a ser atravessados por questões como gênero, idade, nacionalidade e religião, dentre outros (Mendes e Magano, 2021). Estas interseções também podem ser constatadas no caso dos ciganos brasileiros; conforme será

³⁶ “(...) deve-se mencionar que os Ciganos não são a única minoria étnica que experiencia privação educacional, como é o caso dos afrodescendentes em Portugal (Seabra et al. 2016). Pessoas de minorias étnicas e linguísticas ao redor de todo o mundo enfrentam desvantagens similares (para um panorama, ver UNESCO 2010, pp. 149-153). Mesmo que padrões de exclusão de diferentes minorias étnicas variem, os fatores estruturais subjacentes a esses processos podem ser semelhantes para grupos heterogêneos como migrantes, povos indígenas e ciganos (Brüggemann 2012, pp. 10-11)” (tradução livre).

exposto no capítulo desta dissertação dedicado ao trabalho de campo, as questões de gênero observadas na sociedade cigana também impactam no âmbito educacional.

Em termos de políticas públicas, Mendes e Magano (2021) ressaltam uma característica interessante da implementação de políticas públicas portuguesas: tratam-se de medidas universais focadas em populações consideradas vulneráveis, sem considerar as origens culturais e sociais dos indivíduos (Mendes e Magano, 2021). Ao passo que políticas públicas se destinam a grupos e de fato não operam no nível individual, essa colocação nos faz pensar nos desdobramentos que tal posição traz quando consideramos o processo de implementação das políticas desse país — como, por exemplo, o ponto já exposto de que a Constituição portuguesa não permite a aplicação de recortes étnicos na coleta de dados.

Assim, Portugal não conta com políticas direcionadas especificamente aos Roma, mas estes são beneficiados por outras medidas de caráter universal — visto que cumprem os requisitos necessários para ser contemplados por tais políticas. Entretanto, é pertinente retomar o ponto explicitado no capítulo anterior deste trabalho, mais especificamente na discussão a respeito da terceira geração do direito à educação: o zelo pelos direitos coletivos pressupõe o reconhecimento de grupos marginalizados, bem como as consequências desta marginalização — assim como as medidas que devem ser tomadas para minimizar essas disparidades.

Isto posto, vale considerar as particularidades que existem na efetivação o direito à educação dos povos ciganos, ainda que alguns desses desafios possam ser compartilhados por outros grupos minoritários. Além de buscar conhecer a história e cultura dos Roma, uma forma de entender melhor essas singularidades é observar as concepções que os próprios ciganos têm a respeito da educação formal.

4.4 Particularidades dos ciganos quanto à educação formal

De acordo com a literatura especializada internacional, uma questão recorrente é que os ciganos são obrigados a participar de um sistema educacional que, em muitos casos, não é significativo para eles (Hemseloet, 2012). Observar o sentido da educação para os ciganos significa também pensar no que significa tal direito para os *gadjé*, mantendo em mente o projeto de sociedade contido na garantia do direito à educação —

ressaltando não somente o caráter dinâmico das políticas públicas, mas também a construção do direito à educação através das gerações colocadas por Carlota Boto (2005).

Na pesquisa de Mendes e Magano (2021), além da interseção de diferentes fatores na exclusão dos ciganos portugueses, também foi possível observar a influência do casamento na escolaridade cigana. O casamento é um evento importantíssimo nesses grupos, sendo um fator central para a organização de mundo e para o estabelecimento de relações entre diferentes famílias Roma. Conforme explicitado pelas autoras, a influência do casamento na educação vai muito além da cerimônia em si:

The main explanatory causes of school leaving identified pointed to the centrality of Cigano marriage (Mendes 2007; Magano 2010; Nicolau 2010). Cigano families make a considerable investment in preparing their children, and in particular their daughters, for matrimonial union, very often devaluing their formal education. Girls begin to help their mothers in carrying out household chores from a very early age, constituting an important support, and learning housekeeping duties and how to take care of younger siblings, thus preparing for their future functions as mothers and housekeepers, after marriage. (Mendes e Magano, 2021, p. 28)³⁷

Para além da divisão sexual do trabalho doméstico observada nos grupos ciganos, este fator também fomenta uma desigualdade de gênero no âmbito educacional: de forma geral, as meninas ciganas tendem a interromper os estudos mais cedo do que os rapazes (Mendes e Magano, 2021). Outro fator relevante para a evasão escolar é a valoração que as famílias ciganas tendem a fazer do conteúdo ensinado: os pais tendem a prezar mais pelos conteúdos dos anos iniciais, como o processo de alfabetização e de aprender a realizar operações matemáticas básicas (Mendes e Magano, 2021). Nota-se que são valorizados conteúdos mais concretos, com menor grau de abstração e de cunho mais prático — ou seja, habilidades que as famílias compreendem como necessárias para a vida cotidiana.

³⁷ “As principais causas de evasão escolar identificadas apontavam para a centralidade do casamento cigano (Mendes 2007; Magano 2010; Nicolau 2010). Famílias ciganas fazem um investimento considerável em preparar seus filhos, especialmente suas filhas, para o matrimônio — muitas vezes em detrimento de sua educação formal. Meninas começam a ajudar suas mães nas tarefas domésticas desde cedo, constituindo um apoio importante, bem como aprendendo afazeres domésticos e como cuidar de irmãos mais novos — preparando-as assim para suas futuras funções como mães e donas de casa após o casamento” (tradução livre).

Além disso, na pesquisa de Mendes e Magano (2021) também foi percebido que muitas vezes as famílias tratam a evasão escolar com naturalidade, como se fosse um processo comum e próprio da cultura cigana — como se participar do sistema educacional *gadje* só fizesse sentido até certo ponto, enquanto a educação não interferir em atividades que os Roma vejam como mais importantes (como o trabalho externo no caso dos rapazes, ou o casamento e serviços domésticos no caso das moças).

Essa naturalização da evasão escolar, bem como a valoração de conteúdos de uso prático, traduz algumas considerações a respeito das impressões que os Roma têm a respeito da educação formal e do lugar que a escola ocupa na organização de mundo dos ciganos. Mendes e Magano (2021) trazem observações pertinentes a respeito da valoração que os ciganos fazem da educação, na qual o processo de educar os mais jovens ainda cabe primordialmente à família:

Cigano intergroup organisation and functioning logic continues to be distant from the way that the school institution is structured. Their lifestyle is still to a large extent based on the present, the immediate, on survival and management of daily life, with higher value given to outcomes than processes. Having a certain schooling level is not yet very important for the ethic and relational status and capital of the individual within her/his ingroup. For Ciganos, it is still above all the family's prerogative to ensure education, and not the school's mission. (Mendes e Magano, 2021, p. 35)³⁸

Essa educação familiar tende a focar na socialização dos jovens em um ambiente marcadamente intergeracional, geralmente composto pela família estendida e demais membros do grupo, com um grande foco nos valores estruturantes da sociedade cigana — bem como na construção de autonomia e independência dos indivíduos, em um processo coletivo e com fortes vínculos emocionais (Mendes e Magano, 2021). Dessa forma, em um ambiente no qual convivem diferentes gerações e com uma marcada prerrogativa familiar em ensinar os mais jovens, as crianças aprendem muitas vezes

³⁸ “A organização intragrupal cigana seu funcionamento lógico seguem distantes da forma pela qual a instituição escolar é estruturada. Seu estilo de vida ainda é em grande parte baseado no presente, no imediato, na sobrevivência e administração da vida cotidiana, com maior valor atribuído aos resultados do que aos processos. Ter um certo nível de escolaridade ainda não é muito importante para o status e capital ético e relacional. Para ciganos, ainda é acima de tudo prerrogativa da família garantir a educação, e não a missão da escola” (tradução livre).

através de observação e imitação no seu próprio contexto cultural (Mendes e Magano, 2021).

Considerando os trabalhos consultados para elaborar esta seção da presente dissertação, podemos concluir que a Península Ibérica enfrenta um problema maior de permanência do que de acesso propriamente dito: os alunos ciganos entram na escola, mas não ficam nela. Também é possível observar o ponto — já levantado anteriormente — de que diferentes países tratam o acesso dos ciganos à educação de forma distinta, considerando múltiplos fatores: estrutura governamental, possibilidades legislativas, processos de implementação de políticas públicas, contexto internacional, características da própria população cigana local, etc.

Entretanto, vale a pena pontuar que a educação, especialmente considerando o acesso e a permanência de grupos vulneráveis, não se beneficia somente de políticas vindas dos governos: estudos como os de Stefânia Toma (2021) apontam que ações oriundas da própria comunidade e agentes escolares — como gestores e professores, por exemplo — podem complementar e melhorar medidas vindas de instâncias superiores, bem como contribuir para mudanças na participação de grupos subalternos no sistema educacional (Toma, 2021).

As particularidades dos desafios dos grupos ciganos na efetivação do direito à educação possibilitam um debate muito rico, assim como o impacto das ações da comunidade escolar na trajetória desses estudantes. A busca por compreender esses fatores e suas dinâmicas é uma das forças motrizes deste trabalho, e a compreensão de que estas questões deveriam ser observadas na prática foi responsável por delimitar a pesquisa de campo necessária para a elaboração desta dissertação. Dessa forma, o próximo capítulo se dedica a tratar daquilo que creio ser o coração desta pesquisa: o relato de campo.

5. PESQUISA DE CAMPO: IGREJINHA, JUIZ DE FORA - MG

*¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?*³⁹

5.1 Contexto e metodologia

Desde os primeiros esboços do projeto que viria a se tornar este trabalho, a necessidade de realizar uma pesquisa de campo já era imperativa. Para que esta pesquisa se materializasse, seria necessário ouvir as concepções dos ciganos a respeito da educação formal e observar, na prática, como o direito à educação era efetivado para esta população. Além disso, havia um interesse em perceber como aconteciam as dinâmicas entre ciganos e agentes escolares na comunidade.

Considerando que a presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, a escolha pelo bairro de Igrejinha (localizado no município de Juiz de Fora) parecia bastante promissora: o bairro em questão conta com a presença de famílias ciganas, em um assentamento que existe há cerca de 15 anos. Os filhos destas famílias estão matriculados na escola municipal do bairro, o que forneceria um ambiente riquíssimo para estudar a efetivação do direito à educação e as respectivas dinâmicas no eixo *Roma-gadjé*.

Vale apontar que esta dissertação tem sua origem em pesquisas que realizei ainda na graduação, e que à época renderam meu trabalho de conclusão de curso (Venturini, 2021); naquele momento da minha trajetória, não havia sido possível realizar ainda nenhuma forma de trabalho de campo — condição em parte influenciada pelo escopo limitado de uma monografia de graduação, mas principalmente pela pandemia de COVID-19, contexto no qual redigi meu TCC (que, exatamente por não contar com uma pesquisa de campo, se ateu a aspectos bibliográficos da problemática do direito à educação para povos ciganos).

Dessa forma, ao iniciar meu mestrado, eu já tinha familiaridade com a bibliografia existente a respeito do povo Romani e estava ciente da marcada necessidade de realizar trabalho de campo para corroborar a pesquisa. Sabendo da comunidade cigana assentada em Igrejinha, a ideia era realizar entrevistas semiestruturadas com os Roma presentes no

³⁹ “Oh, cidade dos ciganos! Quem te viu e não se lembra de ti?” (tradução livre). Federico García Lorca, p. 82, in: *Romancero gitano*.

acampamento, bem como com os agentes escolares envolvidos na educação das crianças e adolescentes ciganos — mais especificamente, gestão escolar e docentes. Além das entrevistas, o trabalho de campo também contaria com observação participante, tanto no acampamento quanto na escola.

Os métodos de pesquisa utilizados foram escolhidos considerando sua relevância para a realização de uma pesquisa qualitativa, bem como a categoria de dados a ser coletados. A entrevista é um método eficaz para que o entrevistado exponha seus pontos de vista, constituindo “um meio adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu, ou aquilo de que foi testemunha” (Poupart, 2008, p. 227); optei pelo modelo semiestruturado, elencando as perguntas necessárias, mas ainda abrindo espaço caso o entrevistado quisesse discorrer mais sobre algum tema. Quanto à observação participante, me guiei pela definição de Mylène Jaccoud e Robert Mayer (2008):

(...) a observação, enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações. (Jaccoud e Mayer, 2008, p. 255)

Assim, foram construídos dois instrumentos de pesquisa⁴⁰ para as entrevistas semiestruturadas: um roteiro de entrevista voltado aos ciganos e outro voltado aos agentes escolares. Os instrumentos foram elaborados de forma espelhada, para que pudessem refletir a visão de diferentes atores a respeito das mesmas questões. As perguntas foram estruturadas em dois blocos: um voltado a compreender o alcance do atendimento do direito à educação num escopo material e outro direcionado à percepção da comunidade sobre educação escolar/formal. Estes eixos estão ligados, respectivamente, à primeira e à terceira geração do direito à educação, conforme o trabalho de Carlota Boto (2005).

Foram realizadas quatro incursões a campo: uma visita para me apresentar em setembro de 2022, e três incursões espaçadas entre março e junho de 2023 — nestas últimas, os instrumentos de pesquisa foram aplicados aos públicos correspondentes. Para

⁴⁰ Ambos os instrumentos, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido, constam no Apêndice B desta dissertação.

facilitar a aplicação desses instrumentos, pedi ajuda de amigos para algumas questões práticas⁴¹. No caso dos professores, houve dificuldades de disponibilidade e agenda para a aplicação do instrumento – considerando que minhas idas à escola se deram em horário de aulas, e que eu mesma estava trabalhando em tempo integral⁴² à época da pesquisa de campo. Dessa forma, as informações elencadas neste trabalho sobre os docentes se ativeram mais à observação participante realizada na escola do que ao instrumento em si.

Desde o princípio, o campo se mostrou extremamente frutífero: muitos pesquisadores descrevem o trabalho de campo como “tirar leite de pedra”; honestamente, não posso dizer que esse foi o meu caso. O campo é definitivamente dispendioso e cansativo, mas o que encontrei foram pessoas bastante dispostas a falar — o que me permitiu coletar uma grande quantidade de dados a cada visita. Inclusive, por essa razão, acredito que a observação participante tenha sido muito mais frutífera do que as entrevistas propriamente ditas: quando chegava o momento de entrevistar essas pessoas, muitas vezes as perguntas que eu havia elaborado já haviam sido respondidas em outras falas. Além disso, há o elemento de estranhamento trazido pela gravação: apesar dos esforços direcionados para criar um ambiente confortável, a entrevista ainda é um exercício de extrair a maior naturalidade possível de uma situação artificial.

Considerando o caráter do trabalho de campo e da pesquisa com seres humanos, esta pesquisa precisou passar pelo Comitê de Ética da UFJF, que aprovou o protocolo de pesquisa em parecer próprio. Assim, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Comitê, todas as pessoas que tiveram suas entrevistas gravadas assinaram um termo de consentimento esclarecido: esse termo foi devidamente lido e explicado para os participantes, além de ter sido assinado em duas vias por ambas as partes — uma cópia permaneceu com o participante, e a outra com a pesquisadora. A direção da escola também assinou um termo de infraestrutura, permitindo a observação participante em ambiente escolar.

⁴¹ Como me ajudar carregando materiais, servindo de anotadores ou mesmo me dando carona até Igrejinha.

⁴² Fui bolsista de pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora somente durante o segundo semestre do meu mestrado, enquanto ainda fazia as disciplinas teóricas. Em janeiro de 2023, deixei a bolsa ao conseguir um emprego em uma instituição educacional. Dessa forma, a minha pesquisa de campo precisou ser conciliada com um trabalho presencial de 40 horas semanais.

Todos os nomes das pessoas de Igrejinha, tanto ciganos quanto *gadjé*, foram alterados para garantir o anonimato e proteger a privacidade desses indivíduos. Para manter alguma padronização nesses nomes fictícios, optei por fazer com que todos derivassem de obras do escritor andaluz Federico García Lorca: um importante expoente da Geração de 27 na Espanha, contemporâneo de Luís Buñuel e Salvador Dalí. Em sua obra, o autor exaltava a Andaluzia, colocando os ciganos — vistos como grupo subalterno na Espanha — como figuras centrais no cenário andaluz. Lorca foi morto por falangistas no início da Guerra Civil Espanhola e sua morte impactou o mundo, sendo noticiada no Brasil e transformando-se em poema de Carlos Drummond de Andrade⁴³ (Venturini, 2016).

Por fim, gostaria de pontuar uma questão estilística a respeito deste capítulo: para mim, é honestamente impossível narrar esta pesquisa de campo de qualquer forma que não seja na primeira pessoa do singular. Este trabalho só existe graças ao campo, constituído tanto pelas pessoas de Igrejinha quanto por mim mesma e as minhas percepções; dessa forma, não há como me desvincular completamente da narrativa sem comprometer o fluxo do relato. Nas palavras de José Ortega y Gasset (1984), “*yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo*”⁴⁴ (Ortega y Gasset, 1984, p. 20).

5.2 Chegada ao campo

Igrejinha está na periferia de Juiz de Fora, indo em direção ao município de Lima Duarte; trata-se um bairro afastado da Zona Norte a aproximadamente 30 minutos de carro partindo do centro da cidade, tomando a estrada BR-040 e seguindo pela BR-267. O bairro tem comércio e serviços básicos que atendem os residentes no local; o caminho até lá é marcado pela vista de montanhas, pastos e áreas arborizadas. Ao chegar no bairro, é possível perceber um acampamento de ciganos à beira da BR-267, com barracas sustentadas por madeira, cobertas de lona e com telhas de amianto.

⁴³ “(...) Esse claro dia espanhol, / composto na treva de hoje / sobre teu túmulo há de abrir-se, / mostrando gloriosamente / — ao canto multiplicado / de guitarra, gitano e galo — / que para sempre viverão / os poetas martirizados” (Drummond, 1936).

⁴⁴ “Eu sou eu e minha circunstância; se não salvo a ela, não salvo a mim mesma(o)” (tradução livre).

O desafio inicial era a entrada em campo. Eu sabia da existência desse acampamento em Igrejinha, mas não tinha nenhum contato — nem no acampamento e nem na escola. Neste ponto, houve ajuda do Prof. Wagner Rezende, orientador deste trabalho, que conseguiu o contato de Yerma⁴⁵ — diretora da escola municipal na qual os alunos ciganos estudavam. Após tratar com ela por telefone, Wagner foi comigo até Igrejinha: como ele havia feito o primeiro contato, a intenção nesse momento era apenas me apresentar como pesquisadora para Yerma, explicando do que se tratava a pesquisa. Afinal, eu precisaria entrevistar atores escolares e realizar observação participante na escola; a anuência da gestora seria essencial para o processo.

Marcamos de nos encontrar com Yerma na escola, durante o horário de entrada do turno da tarde. Uma vez em Igrejinha, o acesso até a escola municipal é bastante simples; no caminho até lá, pude ver mulheres ciganas levando as crianças a pé. A escola é bonita e bem-cuidada, com pintura nova e diversos murais decorativos. A diretora nos recebeu em seu gabinete, onde Wagner me apresentou e explicou em que consistia a pesquisa; Yerma se mostrou muito receptiva, nos mostrou a escola e nos levou até o acampamento na beira da estrada para apresentar-nos aos ciganos, explicando-nos que se tratava de um grupo Calon.

Esse acampamento tem uma entrada de terra batida, com barracas dispostas em formato de “L” ao longo de um caminho de terra, cercando um campo de futebol de proporções exageradas. As barracas são abertas na parte da frente, sustentadas por mourões de madeira e com telhas de amianto; algumas lonas costumam servir como paredes ou eventuais divisórias de ambiente. Algumas têm chão de cimento, outras de terra batida; em seu interior, há móveis e eletrodomésticos das famílias. Como os homens estavam fora trabalhando, vi mais mulheres presentes no acampamento: todas usando pelo menos alguma peça da indumentária típica, mais especificamente as saias coloridas características do vestuário cigano. Também havia variedade de animais: cães, gatos, patos e galinhas.

⁴⁵ Como mencionado anteriormente, aqui começam os nomes fictícios. Os únicos nomes que se mantiveram conforme a realidade foram os dos bairros nos quais os acampamentos se localizam.

Logo à entrada do acampamento, conheci Soledad e Magdalena: duas ciganas que têm filhos matriculados na escola. Soledad pediu um minuto para arrumar a barraca para nos receber, e Yerma aproveitou a oportunidade para nos apresentar às demais famílias que ali se encontravam, como a família de Ignacio e Bernarda; depois, nos sentamos na barraca de Soledad, onde também se juntaram Magdalena e Mariana — outra cigana, amiga de Soledad e Magdalena, e grávida à época da primeira visita.

Soledad se mostrou uma figura importantíssima para o campo: nascida como *gadjin*, casou-se com um cigano e vive como *romni* desde então. Além de estar muito aberta para me receber em sua barraca e posteriormente ter dado uma entrevista muito rica, Soledad ainda teve a gentileza de permitir que eu tirasse algumas fotos de sua barraca: as imagens podem ser encontradas no Apêndice A⁴⁶ deste trabalho.

Esse não é o único assentamento cigano existente naquela região: alguns anos atrás, algumas famílias ciganas que originalmente faziam parte desse acampamento na BR se juntaram e compraram um terreno no bairro de Cachoeira, próximo a Igrejinha; Yerma também nos levou até lá. Nesse outro acampamento, algumas famílias ainda vivem em barracas, mas muitas optaram por construir casas de alvenaria. Notei ainda que nesse assentamento as pessoas usavam mais peças de indumentária tipicamente cigana do que no acampamento da BR: as mulheres geralmente usavam mais peças tradicionais, assim como os homens⁴⁷; muitas pessoas tinham dentes de ouro. Ao longo das idas a campo, foi possível notar que a comunidade *gadjé* de Igrejinha percebe uma diferença na condição de vida dos Roma: os ciganos de Cachoeira são vistos como mais ricos do que aqueles que vivem no acampamento de Igrejinha.

A ajuda de Yerma foi essencial para que a entrada em campo ocorresse de forma mais tranquila: ao caminhar com ela pelos acampamentos, era visível que foi construída uma relação de confiança entre a gestora da escola e as famílias ciganas — impressão confirmada através das entrevistas coletadas, bem como na observação participante como um todo. Ao ser apresentada aos Calon por uma pessoa de sua confiança, as famílias se sentiram mais à vontade para responder às minhas perguntas e me contar suas histórias.

⁴⁶ Vide figuras 03 a 07.

⁴⁷ O vestuário cigano masculino se assemelha muito às peças comumente atribuídas a *cowboys*: botinas, cintos de fivela, chapéus de abas largas, etc.

Essa foi a minha introdução ao campo, e foi assim que minhas trocas com as pessoas de Igrejinha começaram; por questões de acesso, minha pesquisa se centrou mais no acampamento à beira da BR do que no de Cachoeira. Considerando a riqueza dos dados colhidos, acredito que a melhor forma de estruturar este capítulo é organizando os tópicos de acordo com alguns eixos temáticos percebidos em campo. Todos, à sua maneira, estão ligados à temática dos ciganos e da educação.

5.3 Acesso à educação, analfabetismo e distâncias

De acordo com os números levantados por Yerma, a escola conta com quase 700 alunos matriculados, sendo que 14 desses estudantes são de famílias ciganas⁴⁸. Considerando que a comunidade já está assentada no acampamento há alguns anos, diversos outros jovens ciganos já passaram pela escola em algum momento. Ao conversar com as famílias, foi possível perceber que a participação na educação formal é vista como incontornável: as crianças em idade escolar estão devidamente matriculadas, e as que ainda são novas demais para se matricular aguardam a sua vez. Esta obrigatoriedade da educação está ligada também a uma tendência de mudar-se cada vez menos; para não afetar tanto a vida escolar das crianças, o nomadismo acaba sendo deixado de lado⁴⁹. Ao passo que o ingresso na escola parece ser um passo praticamente garantido, o mesmo não pode ser dito a respeito da conclusão dos anos escolares: nota-se uma questão recorrente de evasão de adolescentes, que será discutida em outro tópico deste capítulo.

Quanto às matrículas, as mães entrevistadas pontuaram que não houve nenhum problema para matricular seus filhos na escola de Igrejinha; ressaltaram ainda que, quando encontram alguma dificuldade, Yerma se preocupa em facilitar o processo para as famílias ciganas. Ao passo que algumas medidas de permanência — tais como merenda e oferecimento de material escolar — funcionam sem maiores percalços, há uma ressalva em relação ao transporte: enquanto o acampamento da BR fica perto da escola — o que

⁴⁸ Dado referente a julho de 2023.

⁴⁹ As famílias ciganas ainda viajam, especialmente quando há algum evento maior — como um casamento, por exemplo. Mas tendem a ser temporadas curtas, e logo as pessoas voltam para o acampamento. Como há contato entre ciganos de diferentes localidades, às vezes algumas novas famílias se somam aos grupos estabelecidos. Mas, em geral, o nomadismo tende a ser referido como um modo de vida antigo que já não é possível mais.

permite que as famílias levem os filhos a pé —, o assentamento de Cachoeira é mais distante⁵⁰. Como o ônibus não para na frente do assentamento, as famílias precisam se deslocar mais para que os filhos não peguem o transporte sozinhos; a outra opção é levar as crianças de carro, o que nem sempre é possível.

Em termos do valor atribuído pelos ciganos à educação formal, a tendência é enfatizar a importância da educação para a independência dos indivíduos: neste caso, não falo da ideia abstrata de educação emancipatória trazida Theodor Adorno (2021) ou demais autores semelhantes abordados anteriormente neste trabalho ao tratar da educação como ideal democrático, mas sim da valorização de habilidades práticas dos anos iniciais — como saber ler, escrever e fazer operações matemáticas. Além disso, esse discurso de valorização da independência e autonomia costuma vir acompanhado por observações dos problemas que a vulnerabilidade e falta de acesso trazem: por conviverem muito de perto com o analfabetismo e terem consciência das limitações que este traz, parece haver um consenso entre as famílias ciganas quanto à importância da alfabetização.

No trabalho de campo foi possível perceber uma espécie de “distância geracional” quanto à escolaridade dos ciganos: ao passo que os mais jovens geralmente estão matriculados na escola — ou, no caso dos egressos, já estiveram matriculados e têm algum grau de instrução formal —, os mais velhos costumam ser analfabetos, muitas vezes sem jamais ter frequentado o ensino regular. Esta diferença é relevante por uma série de fatores: além de ser uma consequência da invisibilidade e da falta de direitos que pautam a trajetória dos povos ciganos no Brasil, a vulnerabilidade que a falta de acesso traz aos mais velhos repercute no valor que as famílias ciganas atribuem à educação das gerações mais novas.

Houve um episódio em campo que me marcou bastante e que traz informações importantes a respeito das distâncias educacionais entre as gerações, bem como entre o mundo marcadamente *gadjé* — considerando, inclusive, a própria Universidade — e o acampamento. Foi num dia no qual eu havia marcado uma entrevista com Soledad, que

⁵⁰ Para ilustrar melhor as diferenças entre os acampamentos nessa questão, incluí imagens de satélite no Apêndice A, para que seja possível visualizar a distância de cada assentamento em relação à escola. O acampamento da BR está identificado como Acampamento 01; o assentamento de Cachoeira consta como Acampamento 02.

teve um imprevisto e não pôde me receber: como eu já havia pedido dispensa do trabalho e já tinha uma carona marcada com Clarice (amiga e anotadora), decidi ir ao acampamento de qualquer forma e ver se alguém aceitava falar comigo.

Logo na entrada do acampamento, vi uma cigana que eu ainda não conhecia: era Adela, que havia chegado ao acampamento há cerca de dois meses. Expliquei que eu era da Universidade, que estava fazendo uma pesquisa sobre educação e ciganos, e que havia estado anteriormente no acampamento com Yerma; assim, Adela aceitou me receber e dar uma entrevista. Adela nasceu *gajdin*, mas casou-se com um cigano e vive como *romni* desde então. Ela falou a respeito de seu marido, cigano analfabeto, e da vergonha que seu esposo sentia em depender dos outros para ler:

Hoje a gente vê que cigano tem interesse em aprender a ler, em aprender as coisas, antigamente não tinha. Pra eles, hoje, acho que chega a ser vergonhoso; meu marido fala, que ele chegar nos lugares e pedir para os outros ler as coisas pra ele, ele se sente mal.

Nesse trecho de sua fala, já é possível notar a diferença entre uma geração e outra: o ponto de que, antigamente, os ciganos não tinham interesse na educação formal — mas que hoje em dia a educação (ao menos nos anos iniciais) se mostra útil. Em conversas com pessoas mais velhas do acampamento, foi narrado que há algumas décadas muitas escolas sequer permitiam que alunos ciganos se matriculassem. Além disso, Adela traz em sua fala o impacto do analfabetismo na vida de seu esposo: de acordo com as observações feitas em campo, a consciência das consequências do analfabetismo costuma aparecer repetidas vezes no discurso de diferentes pessoas.

Ao falar da importância da educação para seus filhos, as mães geralmente usavam como exemplo a falta de autonomia enfrentada por outras pessoas analfabetas do acampamento — ou seja: a preocupação de que as crianças ganhem autonomia a partir do estudo não se trata de um receio abstrato, mas de uma valoração feita a partir de uma realidade concreta, como um fruto da convivência próxima às consequências do analfabetismo.

Após a entrevista de Adela, me despedi e fui até a barraca de Ignacio: outro cigano, que eu já havia conhecido no dia em que Yerma⁵¹ havia me levado ao acampamento. Ele e sua mãe, Bernarda, estavam dispostos a conversar; contudo, à primeira menção da assinatura no termo de consentimento, Ignacio ficou extremamente receoso. Eles me explicaram que eram completamente analfabetos, e que já haviam enfrentado problemas por assinar documentos sem saber do que se tratava. Mesmo com Clarice lendo o termo em voz alta, Ignacio continuou temendo deixar sua assinatura.

A recusa não foi hostil: o que eu percebi foi uma sensação de tristeza e vergonha pelo analfabetismo, com Ignacio repetindo “me desculpa, menina, me desculpa mesmo”. Agradei pelo tempo deles e já me levantei para ir embora, mas Ignacio e Bernarda continuavam me contando suas histórias, falando de modos de vida que já não são possíveis; tentei me levantar outras duas vezes, e eles seguiam falando. Foi uma experiência muito forte ver o quanto estavam dispostos a falar, junto à completa falta de acesso que o analfabetismo traz: Bernarda me contou que, antigamente, a falta de estudo não fazia tanta diferença; mas hoje em dia, isso os deixa completamente dependentes — um exemplo que ela deu foi não conseguir ler o número do próprio ônibus.

Vivenciar isso logo após a entrevista de Adela, que havia me falado sobre a vergonha dos ciganos analfabetos em não saber ler, foi um baque. Também foi forte ver de maneira tão marcada a tremenda distância que existe entre a Universidade e o acampamento, o que me despertou alguns questionamentos sobre o papel da pesquisa. Ao explicarmos para Ignacio o que era a pesquisa e como a coleta de dados era importante (não somente para este trabalho, mas para o direito à educação como um todo), ele nos perguntou: “mas essa pesquisa é para vocês ou é para a gente?”.

Essa distância também ficou pautada outras vezes: em uma visita à barraca de Soledad, Mariana me perguntou o que era a Universidade, quanto custava, e se ciganos poderiam se matricular. Ela e Magdalena comentaram sobre cursos em que se sairiam bem, ao mesmo tempo em que já descartavam a possibilidade porque “cigana não pode

⁵¹ Inclusive, o nome de Yerma sempre ajudou a abrir muitas portas no acampamento, para além da entrada em campo — o que apenas reforça o ponto feito anteriormente: em Igrejinha, há uma forte relação construída entre a gestão escolar e as famílias ciganas. Afinal, Adela não me conhecia — mas à primeira menção ao nome de Yerma, aceitou me receber.

estudar”. Esta fala está ligada a questões de gênero observadas na sociedade cigana, tema que será tratado no próximo tópico deste capítulo.

A distância educacional entre diferentes gerações de ciganos também se mostra como um fator que dificulta o acompanhamento da rotina escolar por parte das famílias, especialmente quanto à ajuda nos deveres de casa. Em sua entrevista, Yerma salientou que a escola enfrenta muitas dificuldades na área dos deveres e atividades para casa no caso das famílias ciganas, geralmente por falta de escolaridade da mãe — o que muitas vezes impossibilita que estas ajudem os filhos na resolução das tarefas:

E outra coisa também que é muito importante a gente falar é o grau de escolaridade da mãe. Geralmente são analfabetas, todas elas. Algumas só aprenderam a desenhar o nome, né? Para assinar algum documento, alguma coisa. E o que a gente enfrenta aqui é a dificuldade dos alunos ciganos, não tem quem ajude em casa. Por exemplo, na pandemia, nós distribuimos apostila, né? A cada 15 dias um bloco de apostilas para aquelas duas semanas. E aí foram acumulando, acumulando, eu estive no acampamento e aí eles falaram categoricamente, não vamos fazer. Não tem quem ensine. Não tem, a mãe não sabe ensinar. São raríssimos casos onde a mãe é alfabetizada, a mãe tem algum estudo.

Este ponto também foi reforçado por professores que conversaram comigo na escola: muitas vezes, os deveres de casa simplesmente não são feitos. Vale salientar que, geralmente, essas mães que têm algum grau maior de escolaridade não nasceram ciganas: na maioria dos casos, trata-se de uma *gadjin* que se casou com um homem cigano, e desde então vive como *romni* no acampamento. Há alguns casos assim em Igrejinha, como Adela e Soledad — que, inclusive, disse em sua entrevista que costumava ajudar as crianças de outras famílias com os deveres.

Conforme apontado anteriormente, essa falta de escolaridade das mulheres ciganas não deriva somente das dificuldades enfrentadas pelos ciganos na inserção em um mundo marcadamente *gadje*; há também uma dimensão relevante de gênero a ser explorada nessa questão, conforme veremos a seguir.

5.4 Questões de gênero na educação de ciganos

Um fator importante do tema do direito à educação dos povos ciganos — e que pôde ser observado já desde o princípio, tanto no acampamento quanto na escola — são as questões de gênero que atravessam a esfera educacional. Ao passo que disparidades de

gênero atravessam diversas camadas e núcleos da vida dos indivíduos — e aqui me refiro não somente aos Roma, mas também às questões de gênero presentes entre os *gadjé* —, essas diferenças se tornam particularmente relevantes para esta pesquisa a partir do momento em que impactam na educação dos ciganos; ou, mais precisamente, das ciganas.

Conforme apontado no capítulo anterior deste trabalho, com base nos escritos de Maria Manuela Mendes e Olga Magano (2021), a centralidade do casamento na organização de mundo dos ciganos implica em consequências na trajetória educacional — especialmente das meninas, que tendem a encerrar os estudos mais cedo do que os rapazes (Mendes e Magano, 2021). Este ponto também foi observado no trabalho de campo em Igrejinha, constituindo um elemento de tensão entre a escola e o acampamento, com diversos desdobramentos na relação entre ambos os núcleos.

De acordo o que foi observado em campo, as ciganas tendem a se casar muito cedo: nos relatos que me fizeram, as idades variavam entre 13 e 15 anos. Esses casamentos costumam ser arranjados pelas famílias dos noivos, antes mesmo das garotas atingirem a faixa etária apontada; em campo, foi possível notar que algumas crianças já estavam “prometidas” umas às outras por intermédio das famílias. Os casamentos muitas vezes ocorrem entre primos e no mesmo acampamento, mas também é possível casar-se com ciganos de outras localidades — o que fortaleceria a relação entre diferentes grupos. Caso o casal não queira mais permanecer junto, a separação é permitida.

Uma vez casadas, às ciganas não é permitido estudar ou trabalhar; as mulheres ficam em casa, cuidando das crianças e dos afazeres domésticos. O máximo que pode ocorrer, a depender da necessidade e das dinâmicas envolvidas entre as famílias, é que as mulheres saiam para vender panos de prato ou realizar leituras de mão. No caso de mulheres *gadjin* que se casam com ciganos⁵², o mesmo comportamento é esperado: Soledad, por exemplo, deixou seu emprego de garçonete quando se casou.

Na esfera familiar, essas responsabilidades e obrigações podem ser observadas a partir da divisão sexual do trabalho, por meio da qual as mulheres ficam responsáveis pelo cuidado das crianças e demais trabalhos domésticos, ao passo em que dependem dos

⁵² Em campo, foi possível perceber que o contrário não costuma acontecer; não é comum que mulheres ciganas se casem com homens *gadjon*. Os casamentos são arranjados entre as famílias ciganas; os homens *rom* têm uma maior maleabilidade para se casar com uma *gadjin*, caso seja de sua vontade.

maridos para seu sustento. Essa dinâmica de trabalho doméstico e dependência financeira encontra ecos nos escritos de Silvia Federici (2019), que pontua as particularidades do trabalho doméstico em comparação ao trabalho assalariado da seguinte forma:

A diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural de psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. (Federici, 2019, p.42)

Ao passo que a autora trata de uma estrutura de reprodução da força de trabalho através de um viés marxista num contexto *gadjé*, essa internalização do casamento e do trabalho doméstico como um propósito também pode ser observada no caso das ciganas. Inclusive, a centralidade do casamento não se resume à idealização do matrimônio como uma forma de realização ou “tornar-se mulher”, mas significa também uma forma de estabilidade e de reconhecimento perante o próprio grupo: ao falar de sua filha durante sua entrevista, Soledad me disse que jovens ciganas “não namoram” — ou seja, não têm vida romântica ou sexual antes de se casar. Yerma, ao contar a respeito de um casamento que estava para ocorrer na comunidade, apontou que a família da noiva tinha receio do que poderia acontecer com a reputação da jovem caso ela não se casasse:

Eu estive no acampamento três vezes falando com o pai da noiva (...) e o pai: “Minha filha tem que casar. Porque já foi combinado. Senão vai ficar igual essas aí da rua. Vai ficar mal falada. Mal vista. Mulher abandonada. Jogada.”

A partir dessas observações, nota-se que há uma forma de estrutura patriarcal vigente na comunidade de Igrejinha. Em termos gerais, podemos considerar a princípio a ideia de “patriarcado em sentido amplo” conforme posto por Gerda Lerner (2019), em que o “patriarcado, em sua definição mais ampla, significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral” (Lerner, 2019, p. 290).

Observando as dinâmicas de Igrejinha mais de perto, é possível argumentar que as relações se encaixam mais especificamente em um sistema paternalista⁵³, ainda segundo as definições levantadas por Lerner (2019). De acordo com a autora, o paternalismo — ou, mais precisamente, a dominação paternalista — presume “a relação de um grupo dominante, considerado superior, com um grupo subordinado, considerado inferior, na qual a dominância é mitigada por obrigações mútuas e direitos recíprocos” (Lerner, 2019, p. 290).

Considerando o escopo e o tema da pesquisa, a intenção desta exposição não é “diagnosticar” o tipo de sistema que vigora nos acampamentos, mas sim ilustrar o cenário para que seja possível compreender como alguns fatores dialogam com questões educacionais. Na entrevista de Yerma, uma de suas falas ilustra bem o contexto no qual as ciganas vivem a partir do ponto de vista da escola:

Na verdade, na cultura cigana, as mulheres não têm direito... Assim, olhando com o nosso olhar de fora, elas não têm direito nenhum. Elas não têm direito de escolha, sei lá, direito, direito básico — que nós exigimos às vezes, nós mulheres de fora (...). Elas não têm direito. Direito de ter um celular, direito de falar livremente, não podem conversar com homem. Sempre tem alguém olhando.

A fala de “sempre tem alguém olhando” denota bem o grau de ciência que a comunidade tem a respeito de tudo que ocorre naquele espaço: por um conjunto de fatores — desde a disposição das barracas até a relação entre as famílias —, há pouquíssima privacidade no acampamento. Isso, inclusive, pôde ser observado em campo⁵⁴: no dia em que acabei por entrevistar Adela, Soledad — que havia marcado comigo anteriormente e não foi entrevistada nessa vez — teve um imprevisto e precisou ir à cidade resolvê-lo. Enquanto eu estava no acampamento, tanto Adela quanto Ignacio e Bernarda comentaram que Soledad havia saído; dias depois, quando voltei para entrevistar Soledad, tanto ela quanto suas amigas sabiam que eu havia passado nas barracas de Adela e de Ignacio.

⁵³ Conforme ressaltado pela autora: “se o patriarcado descreve o sistema institucionalizado de dominância masculina, o paternalismo descreve um modo específico, um conjunto de relações patriarcais” (Lerner, 2019, p. 290).

⁵⁴ Outro exemplo da falta de privacidade é a questão dos celulares: além da fala de Yerma, Soledad, Magdalena e Mariana confirmaram que mulheres ciganas não podem ter o próprio celular. Soledad e Magdalena, por exemplo, dividem os celulares com os respectivos maridos; Magdalena disse ainda que seu esposo leva o celular consigo quando sai.

Essa vigilância do comportamento das ciganas pela própria comunidade e as observações a respeito de uma cultura patriarcal significaram alguns cuidados em relação ao campo: nas minhas idas ao acampamento, busquei levar anotadoras; o único momento no qual levei um homem como anotador foi quando a visita estava restrita à escola. Esse cuidado foi tomado buscando estabelecer um ambiente menos tenso para as entrevistadas, possibilitando uma maior abertura para conversar e responder às perguntas; além disso, também havia uma preocupação em facilitar uma recepção mais tranquila no campo.

Como as ciganas são responsáveis pelo cuidado das crianças e ficam em casa enquanto os maridos trabalham, faz sentido que a maioria das interações ocorridas tenham envolvido mulheres. É interessante observar que, apesar dessa dimensão não ser o tema principal deste trabalho, toda a pesquisa de campo foi perpassada por questões de gênero: desde as ciganas entrevistadas no acampamento até Yerma e demais agentes escolares⁵⁵, o campo foi marcadamente feminino — o que inclui, aliás, a própria pesquisadora.

Além disso, acredito que o fato de eu mesma também ser mulher tenha influenciado na abertura que encontrei no acampamento: tanto pela forma em que eu era recebida e lida, quanto pela liberdade que as ciganas sentiam em discutir temas considerados “de mulher” — sem ter que se atentar para os problemas de receber um homem sem os maridos em casa. A entrevista de Adela, por exemplo, aconteceu no chão de sua barraca enquanto ela amamentava seu bebê. Trata-se de um mundo muito marcado pelo que significa ser mulher nos diferentes pontos do eixo *Roma-gadjé*, e a forma pela qual essas diferenças são percebidas em cada um dos grupos.

É possível notar também um grande estranhamento para as mulheres não-ciganas em relação aos limites impostos para as *romni*, como podemos perceber na fala de Yerma exposta anteriormente. Em demais conversas com funcionárias da escola durante a observação participante — Yerma, professoras, faxineiras e demais — esse ponto se ressaltava: a ideia de que viver como uma *romni* seria incabível para uma *gadjin*, em uma vida limitada pela falta de liberdade. Em algum grau, essas questões também me tocavam: enquanto uma jovem pesquisadora *gadjin* realizando minha pesquisa de mestrado,

⁵⁵ Vale ressaltar, inclusive, que o campo educacional como um todo é marcadamente feminino — principalmente no que diz respeito à educação básica.

estranho seria não reparar nas nuances de uma comunidade na qual é esperado que mulheres parem de estudar a partir de determinado ponto.

Esse estranhamento entre as perspectivas *Roma-gadjé*, principalmente quanto ao tema do casamento, parece implicar em tentativas dos agentes escolares em chamar a atenção para essa questão: quando fui apresentada a Yerma, um dos primeiros pontos que ela tratou comigo foi sobre um casamento cigano que estava para ocorrer⁵⁶. No caso desse casamento, o que me foi relatado (na escola e no acampamento) foi que a noiva estava disposta a se casar, mas o noivo não; Yerma disse que conversou insistentemente com a família da noiva, buscando manter a jovem na escola, mas o casamento ocorreu ainda assim.

Apesar da importância que o casamento tem dentro da sociedade cigana e das tensões entre escola e acampamento em torno desse tema, é necessário ressaltar que as opiniões a respeito do casamento tampouco são homogêneas dentro do acampamento. Conforme será explorado no tópico a respeito das expectativas dos ciganos a respeito da educação, algumas mães gostariam que as filhas continuassem estudando, apesar de saberem das questões que o casamento impõe entre os Calon. Na escola, também foram apontados casos de jovens ciganas que não queriam se casar. Outro ponto relevante é pensar em cenários de vulnerabilidade que podem vir desse sistema: Yerma mencionou o caso de uma aluna cigana da Educação de Jovens e Adultos (EJA), viúva aos 47 anos e com dificuldades para manter seu sustento após a morte de seu esposo — e que, por ser evangélica, se recusava a realizar leituras de mão por ser “coisa do Diabo”⁵⁷.

A centralidade do casamento na organização de mundo dos ciganos impacta diretamente nas expectativas em torno da educação, conforme será abordado posteriormente neste mesmo capítulo (ver tópico 5.6). A intenção deste tópico é apontar algumas questões de gênero e seu impacto na educação dos Roma; considerando a complexidade e extensão deste tema, bem como a proposta e o objeto de pesquisa desta

⁵⁶ No caso, tratava-se de um casamento entre a filha e o sobrinho de Ignacio.

⁵⁷ Há um número considerável de famílias evangélicas em ambos os acampamentos (de Igrejinha e de Cachoeira), e este tipo de fala pôde ser observado algumas vezes: apesar de muitas ciganas saberem praticar a quiromancia (ou seja, a leitura oracular através das mãos do consulente), deixam de fazê-lo por ser algo que vai contra sua fé.

dissertação, infelizmente não será possível realizar uma análise minuciosa dos desdobramentos que a dimensão de gênero possui na sociedade cigana. Assim, ainda tratando de temas relevantes para o direito à educação dos Roma, passo para o próximo tópico — que abordará, de forma mais específica, sobre o estigma cigano e as nuances de identidade presentes no eixo *Roma-gadjé*.

5.5 Estigma e identidade

Para explorar as questões referentes a estigma e identidade na relação entre acampamento e escola em Juiz de Fora, é necessário manter em mente o conceito de estigma de Erving Goffman (1980), trabalhado no capítulo 2, tópico 2.3 desta dissertação. Em campo, a ideia era observar como o caráter relacional do estigma se apresentava em Igrejinha, tanto na relação com a escola como na sociedade *gadjé* como um todo. Os dados colhidos trouxeram não apenas informações importantes sobre estigma, mas também nuances interessantes a respeito da sociedade cigana.

Os instrumentos aplicados continham perguntas a respeito de episódios de preconceito vivenciados em ambiente escolar. Em geral, as famílias disseram que esses episódios não eram comuns na escola ou em Igrejinha como um todo; Mariana apontou que, como os habitantes do bairro estão acostumados a conviver com ciganos — visto que o acampamento já existe há alguns anos —, a convivência é mais tranquila. Isto não significa que não exista nenhum relato de atrito ou preconceito: Soledad relatou atritos com um funcionário específico da escola, que foram mediados por Yerma.

As ciganas relataram também que já tiveram problemas por causa do campo de futebol próximo ao acampamento: algumas pessoas de Igrejinha queriam tirar o acampamento dali para usar o campo (ainda que, conforme apontado anteriormente, esse campo seja grande demais — seria simples ajustar as proporções de forma a acomodar tanto as partidas de futebol quanto as barracas dos Calon). Elas apontaram ainda que, nessa ocasião, uma *gadjin* disse que os ciganos fediam — Mariana me explicou que, à época, havia um chiqueiro de terceiros⁵⁸ próximo ao acampamento.

⁵⁸ No caso, segundo o relato de Mariana, este chiqueiro pertencia a não-ciganos.

Apesar desses episódios, há um consenso no acampamento de que a convivência entre os Calon e os *gadjé* em Igrejinha é mais pacífica do que o comum, pelo hábito que já se criou entre os dois grupos. Contudo, fora desse ambiente, o preconceito já é mais marcado: Adela contou que teve dificuldades para matricular seus filhos em outras cidades, e Soledad listou uma série de comércios em Juiz de Fora que não permitem a entrada de ciganos — ou nos quais estes são seguidos pelos atendentes, como se fossem furto mercadorias a qualquer momento. Em uma época na qual o acampamento se localizava ainda mais próximo à BR, algum transeunte jogou bombinhas nas lonas das barracas.

Ao tratar de episódios de preconceito fora de um ambiente habituado à presença dos Calon, é interessante pensar na visibilidade do estigma cigano — comumente representado pelas roupas típicas, as saias longas das mulheres, os dentes de ouro, dentre demais elementos que compõem o imaginário *gadjé* do que seria um cigano. Conforme mencionado anteriormente, foi possível notar em campo que o uso de vestimentas tradicionais costuma ser mais adotado pelas mulheres do que pelos homens; acredito que um fator que influencie neste ponto seja o fato de que, por via de regra, os homens ciganos costumam precisar ter uma inserção maior na sociedade não-cigana para fins de trabalho e negócios.

Considerando a manipulação do estigma neste trânsito através do eixo *Roma-gadjé*, parece que a adoção ou não de roupas tradicionais está relacionada a uma certa “palatabilidade” perante os *gadjé*; a escolha por tornar ou não sua identidade étnica visível permite aos Roma diferentes possibilidades de instrumentalização, como uma forma de “jogar” com o próprio estigma — um exemplo do manejo da tensão ao qual se refere Goffman. Essa escolha a respeito do uso da roupa aparece de forma explícita em uma fala de Adela:

Às vezes até comento com meu marido que na rua eu não gosto de ir de roupa de cigana. Eu prefiro vestir uma calça, porque o preconceito é demais. O preconceito é muito, onde a gente passa, a pessoa olha. Eu falo que por causa de um, todos são julgados; tem pessoas que não têm limite. Então por causa de erros de alguns, todos pagam. A gente é olhado de modo diferente, é tratado de modo diferente.

O estigma de ladroagem infelizmente não é algo estranho à história dos ciganos, conforme trabalhado no Capítulo 2 desta dissertação; trata-se de um estigma duradouro que ainda afeta os habitantes do acampamento. Além desse ponto, também houve um relato de outra faceta do estigma: a ideia de ciganos feiticeiros. Soledad me contou que, em determinado momento, havia resgatado uma gata preta; logo começaram a surgir boatos de que Soledad havia salvado a gata apenas para usá-la em rituais de feitiçaria⁵⁹.

Dentro da escola, também não foram relatadas grandes questões de *bullying* ou preconceito envolvendo os alunos ciganos; tanto os professores quanto a direção apontaram que os alunos Calon tendem a andar juntos, especialmente no recreio. Yerma apontou que são bastante unidos: os filhos gêmeos de Magdalena, por exemplo, se recusaram a estudar em salas diferentes. As crianças choraram muito com essa separação, e a escola optou por mantê-los na mesma sala de aula. Yerma disse que as crianças ciganas não traziam problemas de disciplina e que costumavam ser muito respeitosos; os professores com que conversei tinham algumas observações mais específicas sobre os estudantes, relatando alguns problemas de comportamento. Considerando os dados coletados⁶⁰, foi inconclusivo se essas questões de disciplina estavam ligadas à *romanipen* de alguma forma ou se era apenas uma questão de personalidade das próprias crianças.

Havia perguntas em meus instrumentos de pesquisa a respeito da forma pela qual a identidade cigana era trabalhada na escola, e Yerma afirmou que buscavam trabalhar a questão em sala de aula sempre que possível — mas que muitas vezes era difícil, por introversão dos ciganos quanto ao tema: segundo a gestora, muitas vezes os Calon eram convidados a participar de iniciativas de inclusão, mas não aderiam. Soledad disse que se lembra de uma festa na escola na qual as meninas ciganas foram convidadas a utilizar as roupas típicas, mas sua filha ainda não estava em idade escolar. Entretanto, o dado mais informativo colhido em campo a respeito desse tema não tratava de uma questão de currículo, mas sim de um conflito entre dois alunos.

Segundo o que me foi relatado na escola pela gestão e por docentes, houve uma discussão entre dois estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental: um menino cigano

⁵⁹ Além do preconceito e absurdo generalizado desta fala, vale apontar ainda que Soledad é evangélica.

⁶⁰ Para investigar essa questão, seria preciso uma amostra representativa e um tipo de estudo diferente da pesquisa aqui apresentada.

havia feito um comentário racista a respeito de uma menina negra. A família foi chamada na escola, e o menino disse que antes havia sido chamado de “ciganinho” pela outra garota; a mãe do menino logo apontou que isso também era *bullying*. A professora interviu nesse momento, perguntando: “mas você não é cigano?”.

Nas visitas ao acampamento, ficou bastante nítido o quanto os Calon percebem quando a palavra “cigano” está sendo utilizada em tom de ofensa: quando tratamos a respeito de episódios de preconceito, Soledad falou sobre sua raiva em ver sua filha ser chamada de “ciganinha” pelos *gadjé*, ou de referirem-se às pessoas do acampamento como “ciganada”. Enquanto conversávamos na porteira que dá acesso ao acampamento, Soledad afirmou de forma categórica: “a gente sabe muito bem quem gosta de cigano e quem não gosta”. Ao saber que o estigma deriva da percepção *gadjé* da *romanipen*, obviamente a palavra “cigano” utilizada em determinados contextos traz significados pejorativos aos estigmatizados.

Considerando o conflito narrado e a atuação da escola, bem como as falas ouvidas a respeito desse episódio, algumas questões podem ser observadas: trata-se de um problema no qual ambos os estudantes tiveram falas ofensivas, em uma escola que está habituada a receber alunos ciganos e a trabalhar essas questões, mas é possível ainda perceber um estranhamento dos agentes escolares quanto à natureza do estigma cigano — e da relação que os Calon têm com este. Tal estranhamento aparece principalmente em relação à manipulação do estigma; muitas vezes, esse jogo de informação social é lido pelos *gadjé* como se os ciganos tivessem “vergonha” de sua ciganidade. Essa reação pode ser exemplificada a partir da seguinte fala de Yerma, ao tratar do conflito entre os estudantes:

Como assim? Se eu sou cigana, eu vou dizer então que eu não sou? “Eu não quero que me chamem de cigano?” Aí vão de novo naquela velha história. Eles mesmos estão se descaracterizando: ou eles assumem quem são ou então não assumem. Você entende como que é? Fica lá. “É conveniente eu me disfarçar. Agora aqui é conveniente eu falar que eu sou cigano. Para isso aqui eu falo que eu não gosto que me chamem de cigano. Nesse aqui eu quero ser reconhecido como cigano”. Como é que você quer ser reconhecido?

Nota-se que a fala acima extrapola o problema dos alunos que se ofenderam mutuamente; trata-se de um estranhamento maior em relação à manipulação do estigma

de acordo com os contextos nos quais os Calon se encontram: em outro ponto da entrevista, Yerma citou o fato de que as ciganas não usam roupas típicas para ir à cidade — ponto corroborado pelas ciganas em minhas idas ao acampamento. Esta manipulação do estigma em Igrejinha parece estar mais vinculada aos conceitos de informação social e percepção dos contextos trabalhados em Goffman (1980) do que a uma “vergonha” ou rechaço da *romanipen*; contudo, o próprio autor também aborda sentimentos de ambivalência em meio aos estigmatizados:

Uma vez que em nossa sociedade o indivíduo estigmatizado adquire modelos de identidade que aplica a si mesmo a despeito da impossibilidade de se conformar a eles, é inevitável que sinta alguma ambivalência em relação ao seu próprio eu. (...) Quer mantenha uma aliança íntima com seus iguais ou não, o indivíduo estigmatizado pode mostrar uma ambivalência de identidade quando vê de perto que eles comportam-se de um modo estereotipado, exibindo de maneira extravagante ou desprezível os atributos negativos que lhes são imputados. Essa visão pode afastá-lo, já que, apesar de tudo, ele apoia as normas da sociedade mais ampla, mas a sua identificação social e psicológica com esses transgressores o mantém unido ao que repele, transformando a repulsa em vergonha e, posteriormente, convertendo a própria vergonha em algo de que se sente envergonhado. Em resumo, ele não pode nem aceitar o seu grupo nem abandoná-lo. (Goffman, 1980, p. 117-118)

Além da manipulação do estigma e da informação realizadas pelos Calon, há um outro ponto interessante a ser observado: a própria identidade cigana tampouco se constitui de forma simples, e conta com suas próprias nuances. Neste trabalho, já mencionei algumas vezes o que optei por chamar de “eixo *Roma-gadjé*”: esta expressão busca trazer não somente o caráter relacional do estigma cigano segundo a teoria de Goffman (1980), mas também a ideia de que existem diferentes nuances e gradientes na identidade cigana — que, conforme veremos a seguir, não é dicotômica ou mesmo estável.

Ao tratar das dinâmicas do estigma, Goffman (1980) não resume sua análise às relações entre extremos do estigma — ou seja, entre estigmatizados e “normais”; no caso desta pesquisa, entre ciganos e *gadjé* —: o autor explora também as dinâmicas intragrupais. Em termos de ciganidade, um caso interessante são as *gadjins* que se casaram com ciganos: é o caso de Adela e Soledad, por exemplo. Vistas como ciganas pelos *gadjé*, são vistas com ressalvas por alguns membros do grupo por não terem nascido

ciganas. Soledad apontou ainda que sua filha é considerada “mestiça” dentro do grupo — mas, para os *gadjé*, trata-se de uma “ciganinha”. Quando perguntei a Adela a respeito de casamento e educação, ela sorriu e me respondeu: “aí não sei se te respondo como *gadjin* ou como cigana”.

Outro exemplo desses gradientes de identidade é Yerma, diretora da escola e descendente de ciganos. Quando conversamos sobre o acesso ao acampamento e o fato dos Calon constituírem um grupo bastante reservado quanto a contatos com forasteiros, ela compartilhou que sua ascendência foi um fator essencial para a entrada no acampamento:

Quando eu fui para o acampamento a primeira vez, quando eu cheguei lá, custei achar uma abertura. O que me ajudou muito foi ter um senhor bem idoso... bem idoso, ele já faleceu de Covid na pandemia. E ele me acolheu muito bem — vamos dizer assim, é um patriarca lá dos ciganos. Porque o meu avô era cigano. Então o meu avô era cigano, então ele conhecia o meu pai, negociou com ele umas cabeças de gado. Então assim, por ser descendente de cigano, eu fui bem aceita. Eu consegui entrar no acampamento.

Assim, Yerma só conseguiu estabelecer um contato com o acampamento a partir do momento em que um membro importante da comunidade reconheceu sua linhagem, o que possibilitou que ela acessasse os ciganos de uma forma muito diferente do que se ela permanecesse sendo lida como *gadjin*. Contudo, quando perguntei diretamente a Yerma sobre sua etnicidade (um dos pontos de partida do meu instrumento de pesquisa), ela disse que não era cigana.

Estes exemplos são interessantes para ponderar o que constitui a identidade cigana, bem como a forma pela qual o estigma se apresenta e quais as manipulações empregadas pelos Calon em diferentes contextos. Em uma visita à barraca de Soledad, ela disse que uma vez procurou a palavra “cigano” em um dicionário⁶¹ e a descrição tinha termos como “ladrão, mentiroso” e afins. Foi muito impactante ouvir Soledad falar sobre isso, em meio ao acampamento, com outras ciganas acompanhando a conversa: para mim,

⁶¹ Vale mencionar que, em 2012, o dicionário Houaiss retirou de sua versão eletrônica o verbete “cigano” após ação do Ministério Público Federal de Minas Gerais (MPF/MG) que apontou “referências preconceituosas” no texto (Migalhas, 2012).

foi estarrecedora a ideia de ver todas aquelas vidas e histórias resumidas a um verbete infeliz de dicionário.

Claramente, a existência de um estigma em relação aos ciganos não é novidade: a ideia deste tópico era trabalhar a presença desse estigma na prática, para além do percurso histórico apresentado no Capítulo 2, bem como as nuances que puderam ser observadas em campo. Isto posto, o último subtópico do relato de campo irá abordar as expectativas e possibilidades da educação de ciganos, considerando diferentes perspectivas dentro do eixo *Roma-gadjé* em Igrejinha.

5.6 Expectativas e possibilidades

Quando meu trabalho de campo se iniciou, eu não tinha certeza do que encontraria em Igrejinha: sabia dos desafios educacionais comuns aos ciganos elencados na literatura, mas não sabia como a situação de fato estaria em Juiz de Fora. O que pude perceber foi uma comunidade que funciona de forma relativamente coesa entre si, graças aos esforços dos agentes escolares e à relação construída entre escola e acampamentos. Em geral, o básico está garantido: matrícula, merenda e demais condições de permanência estão presentes na escola. O principal problema parece ser a evasão escolar, constituída principalmente por uma menor valoração das habilidades dos anos finais e muito marcada pela questão do casamento cigano – especialmente para as garotas.

Ao tratar com as ciganas sobre expectativas de futuro para seus filhos, a resposta geral era que elas gostariam que eles continuassem estudando. Algumas falas vinham com um certo tom de reticência em relação ao futuro, especialmente no caso de mães de meninas. É o caso de Soledad ao falar de suas expectativas para sua filha, por exemplo:

Assim, as meninas ciganas não estudam. Elas vão até lá pra 5ª série e saem, porque casam muito novas. Meu gosto de mãe é que ela conclua (os estudos), mas aí... só Deus sabe como é que vai ser. Porque ela gosta muito da escola, vai do comportamento dela também. Porque as moças ciganas não namoram, então se ela não fizer nada de errado (...) dá para manter ela na escola mais tempo.

Adela, por sua vez, apontou que gostaria que seus filhos cursassem o ensino superior:

Meu interesse é que eles estudem, eles formem, sejam alguém na vida. É o que eu passo pra eles: que hoje sem um estudo, sem uma leitura, 'cê

não é nada. Você é cego. Então eles têm de aprender, eu falo com eles, a única coisa que eles têm que fazer hoje é estudar. Depois, quando eles estiver mais velho, eles escolhe o que eles quer pra vida deles de maior. Mas falo que, enquanto estiver comigo, é estudar. É o que tem. Eu hoje deixei de fazer uma faculdade não por falta de condição, é de interesse mesmo. Não é o que eu quero pra eles não. Eu quero eles estudando, sendo alguém na vida.

Ao passo que os testemunhos dessas mães trazem um retrato do que ambas esperam para o futuro de seus filhos, parece que esse tipo de expectativa não necessariamente é algo comum às famílias ciganas. Essa percepção foi um ponto trazido pelas próprias entrevistadas, conforme podemos observar nesta fala de Soledad:

Mas cigano não tem aquela perspectiva de “ai, vou fazer uma faculdade”... desde que as mulher são pequenas, os pais já se organizam, já se preparam pra casar ela. Desde que ela põe uma idade de uns 6 anos, já começa a arrumar dinheiro pra casar a menina. Não tem aquela coisa do “ah, eu tenho que estudar minha filha”, cigano não tem isso.

À ocasião, Mariana ainda complementou essa fala de Soledad, dizendo: “é casar, brinco e cordão de ouro”. Considerando as dinâmicas observadas em campo, como a valoração dos conteúdos dos anos iniciais e os fatores para evasão escolar, é provável que a percepção dos ciganos a respeito da educação formal não tenha mudanças significativas no momento, ao menos não em uma escala maior. Contudo, é dever do poder público — através da escola, neste caso — seguir garantindo as condições necessárias para que todos os estudantes possam concluir sua trajetória escolar.

Esse dever da escola é claramente percebido pela gestão escolar e docentes em Igrejinha, que buscam articular essas necessidades dentro das possibilidades que têm. Em nível de política pública, não foi possível elencar nenhuma política específica para ciganos que contemplasse a escola; o que Yerma me mostrou foi um levantamento que ela vinha fazendo para enviar à Secretaria Municipal de Educação, elencando quais eram os alunos ciganos da escola. Como o sistema de gestão de dados da Secretaria iria mudar, Yerma aproveitou a oportunidade para conversar com agentes da Secretaria e sugeriu incluir os ciganos no sistema:

Nós vamos mandar um documento para a Secretaria de Educação, porque esqueceram do povo cigano. Esqueceram desse povo. Acho que tem mais de um milhão de ciganos (no Brasil), não é? Não tenho nem

certeza de qual que é o número exato, porque eles não fazem cadastro. Então, é um erro gravíssimo. Eles estão implantando um sistema onde não existe cigano. Olha a invisibilidade daí de novo. Então, principalmente para nós aqui, nessa região onde sabemos, é sabido por todos que existe esse equipamento aqui há dez anos. Há dez anos. Então, agora precisa aparecer esses dados. Olha, se eu tenho 14 alunos, eles têm que aparecer. É um número pequeno? É. Mas eles precisam ser identificados como tal.

Yerma me mostrou as listas de chamada; os estudantes ciganos estavam sendo marcados na lista com o símbolo de uma roda de carroça, semelhante ao que consta na bandeira Romani⁶². Como é possível perceber na fala de Yerma, a questão da invisibilidade dos ciganos é um ponto conhecido dos agentes escolares, bem como a tendência a constituírem uma sociedade mais fechada: conversando com os professores da escola, estes foram enfáticos em apontar a importância de incluir as famílias no processo, muitas vezes optando por levar as iniciativas até os acampamentos.

É uma experiência muito enriquecedora ver a dinâmica construída entre a escola e os acampamentos quanto à educação das crianças ciganas; ao passo que existem pontos de tensão e algumas necessidades de melhoria, essa coesão entre os núcleos só é possível graças aos esforços das pessoas de Igrejinha — em diferentes pontos do eixo *Roma-gadjé*. Quanto às iniciativas do Poder Público, não foi possível acompanhar nenhuma ação específica durante o período que passei em campo. Entretanto, em 10 de janeiro de 2024 foi publicada a Lei nº 14.802, que institui o Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Étnico-Racial do Município de Juiz de Fora⁶³; tal norma inclui os ciganos como destinatários do estatuto em seu Artigo 1º, parágrafo 1º, inciso V. Esse reconhecimento dos Roma em lei é algo raríssimo de acontecer neste país, e futuramente seria interessante pesquisar os impactos dessa lei na educação de ciganos no município.

E assim, olhando para as possibilidades de futuro desse campo de estudos, encerro o relato de campo em Igrejinha. Acredito que muito deste relato passe por um tema de distâncias (em um grau maior ou menor de metáfora): a distância entre acampamento e escola, entre a Universidade e o acampamento, entre Igrejinha e o restante da cidade,

⁶² Ver Apêndice A, fig. 09.

⁶³ Disponível para consulta no site da Câmara Municipal de Juiz de Fora:

entre futuros possíveis para ciganos e ciganas etc. Por diversas vezes, eu também era tocada pelas distâncias e imensidões vivenciadas em campo. Lembro-me de, nas viagens de volta das vezes que fui a campo, falar com meus anotadores: “mas você viu aquilo?”; como se fosse muita coisa para processar. Volta e meia eu me lembrava da frase célebre de Eduardo Galeano: “*¡ayúdame a mirar!*”⁶⁴.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pero yo ya no soy yo, ni mi casa es ya mi casa*⁶⁵.

Este trabalho buscou trazer a literatura especializada dos campos de estudos ciganos, direito à educação e efetivação de políticas públicas e relacionar esses conceitos no contexto de um estudo de caso específico, observando as particularidades presentes em Igrejinha. Desta forma, os desafios e pautas presentes nos grupos ciganos puderam ser analisados à luz de diferentes gerações do direito à educação segundo Carlota Boto (2005), entendendo que o campo das políticas públicas educacionais é dinâmico e se beneficia de diversas contribuições ao debate — incluindo trabalhos acadêmicos como este.

Considerando que os povos ciganos constituem uma parcela da população historicamente excluída e marginalizada, é necessário um esforço mais concentrado do poder público em direcionar medidas específicas para essas pessoas, tendo em mente suas particularidades culturais e prezando por uma maior eficácia na garantia de seus direitos. Enquanto alguns atores já se organizam em torno destas questões — como ONGs e pesquisadores, por exemplo —, a falta de normas e de dados ainda impactam bastante na efetivação dos direitos fundamentais dos Roma (no caso desta pesquisa, mais precisamente, do direito à educação).

Tendo em conta a organização do direito à educação através de gerações, conforme trazido por Boto (2005), é possível perceber que a problemática em relação aos ciganos se concentra principalmente na primeira e na terceira geração: acesso e

⁶⁴ “Me ajude a olhar!” (tradução livre).

⁶⁵ “Mas eu já não sou eu, nem minha casa é mais minha casa” (tradução livre). Federico García Lorca, p. 46, in: *Romancero Gitano*.

diversidade, respectivamente. Isso não significa que a qualidade (segunda geração) não deva ser garantida para essas pessoas, mas nos dá um norte de quais aspectos devem ser priorizados.

Analisando o tema sob a ótica das políticas públicas, nota-se que os ciganos infelizmente são deixados à margem do processo típico de formulação dessas políticas: em um país que se guia pelas evidências, a falta de dados tem consequências materiais sérias. A atualização da legislação pertinente e a coleta de dados a nível nacional são essenciais para que sejam efetuadas melhorias na garantia dos direitos dos povos ciganos. Além disso, observar as políticas direcionadas aos Roma em outros países nos ajuda a aventar possibilidades e notar particularidades importantes, como evasão escolar, percepções dos ciganos a respeito da educação e questões de gênero presentes na sociedade cigana. Ao passo que as políticas estrangeiras muitas vezes não são tão facilmente aplicáveis no Brasil, esses pontos são relevantes para pensar em políticas eficazes e precisas.

O trabalho de campo realizado confirmou os marcos teóricos utilizados em diversos pontos: da manipulação do estigma descrita por Goffman (1980) até as observações de pesquisadores ibéricos sobre educação e ciganos, Igrejinha ilustra bem como se dão essas dinâmicas. Entre a valoração que os Calon fazem das habilidades ensinadas na escola e a expectativa das famílias para o futuro de seus filhos, bem como os desafios que a escola enfrenta para tentar aumentar a permanência dos alunos ciganos, acredito que a pesquisa de campo tenha contribuído bastante para verificar como esses processos ocorrem na prática.

Ao passo que ainda há muito o que melhorar em termos de poder público e alcance das políticas públicas educacionais para ciganos, minha pesquisa deixou uma questão muito marcada: em matéria de educação, as pessoas que compõem uma comunidade definitivamente importam. Igrejinha só existe da forma que apresentei por causa de Yerma, Soledad, Mariana, Adela, Ignacio e tantos outros; as relações construídas entre a escola e os acampamentos possibilitam a coesão observada na comunidade. Ainda assim, as dinâmicas entre esses atores no nível da escola não eximem o poder público de suas responsabilidades em garantir a efetivação dos direitos fundamentais dos Roma.

Ao realizar um trabalho de campo que se estende durante um determinado intervalo de tempo, é possível notar a história de uma comunidade se desenrolando: as dinâmicas entre as famílias, o crescimento das crianças, pessoas que partem, outros tantos que ficam. Mariana, grávida à época da minha primeira visita, estava com o filho nos braços quando retornei. Igrejinha é a verdadeira alma deste trabalho, e foi um privilégio poder contar com pessoas tão dispostas durante a pesquisa de campo.

Presenciar esses momentos foi uma parte muito enriquecedora desta pesquisa e, considerando o poder do campo em tocar o pesquisador, é curioso notar as formas nas quais eu também mudei durante esses processos. Comecei a me interessar por pesquisar povos ciganos ainda no começo da graduação, sete anos atrás: a materialização desta dissertação é um registro do caminho que venho trilhando como pesquisadora — não só do que a pesquisa se tornou, mas também do que eu mesma me tornei.

Espero que esta dissertação possa contribuir para a discussão a respeito do direito à educação dos povos ciganos, ajudando a vislumbrar os caminhos e desafios em relação a esse tema, e como esses pontos impactam os Roma em meio a um mundo marcadamente *gadjé* — em uma trilha que vai para além do bronze e do sonho.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

14TH European Platform for Roma Inclusion. **European Comission**, 2021. Disponível em [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/european-roma-platform-roma-summits/14th-european-platform-roma-inclusion-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/european-roma-platform-roma-summits/14th-european-platform-roma-inclusion-2021_en#:~:text=The%20European%20Platform%20for%20Roma,of%20Roma%20people%20in%20Europe)

2021_en#:~:text=The%20European%20Platform%20for%20Roma,of%20Roma%20people%20in%20Europe. Acesso em 14 jan. 2024.

ABREU, Capistrano de (org.). **Confissões da Bahia (1591-1592)**: Primeira Visitação do Santo Ofício às partes do Brasil. Curitiba: antoniofontoura, 2020.

AMSK. Associação Maylê Sara Kali, 2024. Disponível em <https://www.amsk.org.br/>. Acesso em 01 fev 2024.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In:

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011; p. 21-53.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011; p. 21-53.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBP**, vol. 24, nº 3, p. 557-575, set/dez 2008.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, nº 53, jun. 2010.

BOTO, Carlota. A Educação Escolar Como Direito Humano De Três Gerações: Identidades e Universalismos. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, p. 777-798, out. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRASIL. **CONAE 2014: Entendendo a Conferência**. Brasília: FNE, 2014. Disponível em <https://fne.mec.gov.br/images/BlocodeImprensaSite0611.pdf>. Acesso em 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em https://fne.mec.gov.br/images/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em 02 mar. 2024

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 33, nº 120, p. 715-726, jul/set 2012.

CARRILHO, Maria José; FIGUEIREDO, Maria Cidália Mesquita. Medidas de Discriminação Étnica em Portugal: uma análise exploratória. **Revista de Estudos Demográficos**, n. 41, p. 53-71, 2007.

COELHO, F. Adolfo. **Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <https://catalogo.bnportugal.gov.pt/ipac20/ipac.jsp?profile=bn&uri=full=3100024~!210358~!0>. Acesso em 27 set. 2023.

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

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº 123, p. 539-555, set/ dez 2004.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FUNDACIÓN Secretariado Gitano. Plan Estratégico 2017-2023. Disponível em https://www.gitanos.org/upload/66/48/plan_estrategico_fsg_1723.pdf. Acesso em 30 jan. 2024.

GINZBURG, Carlo. **História noturna**: decifrando o sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GUIMARAIS, Marcos Toyansk Silva. **O associativismo transnacional cigano**: identidades, diásporas e territórios. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GÓES, Camila. **Existe um pensamento político subalterno?** Um estudo sobre os *Subaltern Studies* (1982-2000). São Paulo: Alameda, 2018.

HANCOCK, Ian. **The Pariah Syndrome**: An account of Gypsy slavery and persecution. Ann Arbor: Karoma Publishers, 1987.

HEMELSOET, Elias. How to make sense of the right to education? Issues from the case of Roma people. **Ethics and Education**, vol. 7, n. 2, p. 163-174, jul./2012.

HUGO, Victor. **O corcunda de Notre-Dame**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

IBGE. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2011**. Rio de Janeiro, 2012.

JACOUD, Mylène; MAYER, Robert. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

JUIZ DE FORA. **Lei 14.802**, de 10 de janeiro de 2024. Institui o Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Étnico-Racial do Município de Juiz de Fora. Disponível em

<https://www.camarajf.mg.gov.br/sal/norma.php?njt=LEI&njn=14802&njc=>. Acesso em 02 jun. 2024.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEBLON, Bernard. **Los gitanos de España**. Barcelona: Gedisa, 2018.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre. La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la Educación Intercultural. **Educativo**, nº 22, p. 91-123, 2004.

LORCA, Federico García. **Romancero Gitano**. Madrid: Edaf, 1986.

MAAMARI, Adriana Mattar. A Fundamentação Filosófica da Escola Republicana. **Contexto & Educação**, ano 24, nº 82, p. 59-81, jul/dez 2009.

MÁRQUEZ, María Jesús; PADUA, Daniela. Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 85, p. 91-101, 2016.

MARTÍNEZ, Beatriz Barbero. **El derecho a la educación de los menores de etnia gitana: estudio de un barrio marginal**. Dissertação (Máster en Protección Jurídica de Personas y Grupos Vulnerables) — Facultad de Derecho, Universidad de Oviedo. Oviedo, p. 73, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELTON, J. Gordon. **O livro dos vampiros: uma enciclopédia dos mortos-vivos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MENDES, Maria Manuela; MAGANO, Olga. **Educational Situation of Portuguese Ciganos: Social Changes versus Social Continuities**. In: Social and Economic Vulnerability of Roma People. MENDES, Maria Manuela; MAGANO, Olga; TOMA, Stefânia (org.). [s.l.]: Springer, 2021.

MIGALHAS. Migalhas, 2012. Verbetes “cigano” é retirado da versão eletrônica do dicionário Houaiss. Disponível em

<https://www.migalhas.com.br/quentes/151092/verbete--cigano--e-retirado-da-versao-eletronica-do-dicionario-houaiss>. Acesso em 02 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social**. In: Crise da escola e políticas educativas. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 17-31.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, p. 225-243, 2014.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditaciones del Quijote**. [s.l.], 1984. Disponível em: <https://www.cidadefutura.com.br/wp-content/uploads/Ortega-Y-Gasset.-Meditaciones-del-Quijote-1.pdf>. Acesso em 20 abr. 2024.

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

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ROMARCHIVE. RomArchive, 2024. Genocide, Holocaust, Porajmos, Samudaripen. Disponível em <https://www.romarchive.eu/en/voices-of-the-victims/genocide-holocaust-porajmos-samudaripen/>. Acesso em 15 maio 2024.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, vol. 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos no Brasil: uma breve história**. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

TOMA, Maristela. A pena de degredo em Portugal. In: Simpósio Nacional de História, XXVII, 2013. **Anais [...]** Natal, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875178_06d45a24a01954e8ee9e50fb2fa8a793.pdf. Acesso em 27 set. 2023.

TOMA, Stefânia. **Counteracting the School's Demon: Local Social Changes and Their Effects on the Participation of Roma Children in School Education**. In: Social

and Economic Vulnerability of Roma People. MENDES, Maria Manuela; MAGANO, Olga; TOMA, Stefânia (org.). [s.l.]: Springer, 2021.

VENTURINI, Eliane. **Republicanos y rebeldes más allá de las fronteras**: Brasil y la Guerra Civil Española. 2016. 381 f. Tese (Doutorado em História Contemporânea) – Facultat de Geografia i Història, Universitat de València, Valencia, 2016.

VENTURINI, Giovanna. **Narrativas de invisibilidade**: o direito à educação dos povos ciganos no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

ZAKI, Nour Imad. Gypsy Woman Between Romanticism and Racism. **Humanities & Natural Sciences Journal**, vol. 5, nº 1, 2024.

8. APÊNDICE A — Imagens



Fig. 1: Imagem de satélite mostrando a distância entre o Acampamento 01 e a escola.
Fonte: Google Maps, acesso em 09 mar. 2024.

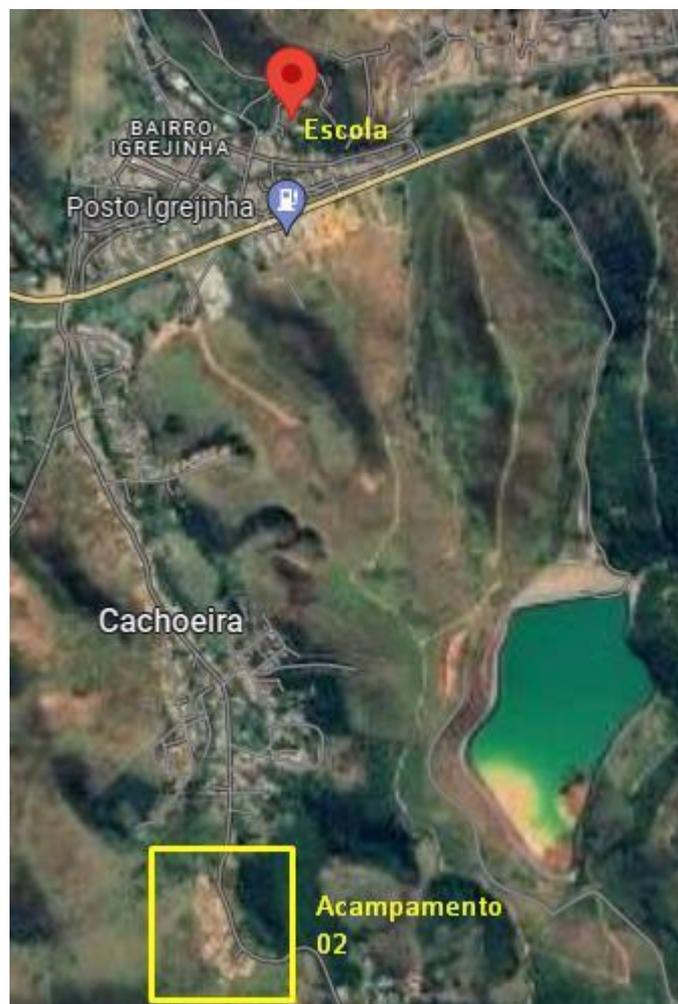


Fig. 2: Imagem de satélite mostrando a distância entre o Acampamento 02 e a escola.
Fonte: Google Maps, acesso em 09 mar. 2024.



Fig. 03: Interior da barraca de Soledad. Fonte: capturada pela autora em 20 mar. 2023.



Fig. 04: Interior da barraca de Soledad. Fonte: capturada pela autora em 20 mar. 2023.



Fig. 05: Interior da barraca de Soledad. Fonte: capturada pela autora em 20 mar. 2023.



Fig. 06: Interior da barraca de Soledad. Fonte: capturada pela autora em 20 mar. 2023



Fig. 07: Área externa da barraca de Soledad. Fonte: capturada pela autora em 20 mar. 2023



Fig. 08: Entrada do Acampamento 01. Fonte: capturada pela autora em 20 mar. 2023.



Fig.09: Bandeira Romani. Fonte: domínio público; acesso em 02 jun. 2024.

9. APÊNDICE B — Instrumentos e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

9.1 Instrumento direcionado aos ciganos



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

GRUPO: CIGANOS (ACAMPAMENTOS 1 E 2)

Instrumento referente à pesquisa “A efetivação do direito à educação do povo cigano em Juiz de Fora -MG”, sob responsabilidade da pesquisadora Giovanna Venturini, mestranda vinculada à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este roteiro será aplicado para alunos ciganos e para responsáveis por alunos ciganos, com as devidas inflexões.

1 PERFIL

1.1 Nome

1.2 Sexo:

1.3 Idade:

1.4 Etnia⁶⁶:

1.5 Grau de escolaridade:

1.6 Posição na comunidade:

2 EDUCAÇÃO E COMUNIDADE

2.1 Como foi a sua trajetória escolar?

2.2 Na sua opinião, qual a importância do estudo para a vida de um cigano?

⁶⁶ Considerando o escopo da pesquisa, a variável “raça” não é relevante, mas sim a classificação de “etnia” — neste caso, dividindo-se entre Roma (ciganos) e *gadjé* (não-ciganos).

- 2.3 Na sua opinião [enquanto cigano]⁶⁷, é importante concluir a educação básica?
- 2.4 Enquanto pai/mãe, você acha importante acompanhar a vida escolar dos seus filhos?
- 2.5 Você ou sua família já passaram por algum episódio de preconceito [violência, discriminação, intolerância] em ambiente escolar (não necessariamente na escola atual)?
- 2.6 Na sua opinião, o nomadismo afeta a educação formal dos ciganos? Se sim, como?
- 2.7 Na sua opinião, qual o casamento afeta a educação formal dos ciganos? Se sim, como?
- 2.8 Quais suas expectativas para [si mesmo/para seus filhos]⁶⁸ em relação a trabalho e estudo? Ensino superior ou técnico é cogitado?

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ASPECTOS ESPECÍFICOS

- 3.1 Alguma dificuldade em se matricular/matricular seus filhos na escola?
- 3.2 O transporte e a merenda são garantidos?
- 3.3 Como é a sua relação com a gestão escolar e o corpo docente?
- 3.4 O currículo escolar contempla as necessidades dos ciganos?
- 3.5 Há alguma atividade escolar voltada para os ciganos em geral? Você acha que é/seria relevante?
- 3.6 Como é a sua participação nas atividades da escola? E nas atividades escolares de seus filhos?

⁶⁷ Varia de acordo com o item 1.4.

⁶⁸ 2 perguntas distintas que devem ser feitas a depender do contexto.

9.2 Instrumento direcionado aos agentes escolares



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

GRUPO: ESCOLA (GESTÃO ESCOLAR E PROFESSORES)

Instrumento de pesquisa referente ao projeto “A efetivação do direito à educação do povo cigano em Juiz de Fora -MG”, sob responsabilidade da pesquisadora Giovanna Venturini, vinculada à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este roteiro será aplicado para gestão escolar e para professores que tenham alunos ciganos (seja nas turmas atuais ou passadas), com as devidas inflexões.

1 PERFIL

1.1 Nome:

1.2 Sexo:

1.3 Idade:

1.4 Etnia⁶⁹:

1.5 Grau de escolaridade:

1.6 Função na escola⁷⁰:

2 EDUCAÇÃO E COMUNIDADE

2.1 Você poderia falar um pouco de como foi sua experiência com alunos ciganos até o momento?

⁶⁹ Considerando o escopo da pesquisa, a variável “raça” não é relevante, mas sim a classificação de “etnia” — neste caso, dividindo-se entre Roma (ciganos) e *gadjé* (não-ciganos).

⁷⁰ Cargo; se professor, incluir componente e etapa.

[2.1.a. Quantos alunos ciganos estão matriculados na escola? Quantos alunos a escola tem ao todo?]⁷¹

[2.1.b. Quantos alunos ciganos estão matriculados em sua turma? Quantos alunos a turma tem ao todo?]⁷²

2.2 Como é a aprendizagem [desempenho] destes alunos ciganos?

2.3 E a disciplina destes alunos ciganos?

2.4 Como é a participação das famílias nas vidas escolares desses alunos?

2.5 Como é a relação dos alunos ciganos com os demais alunos da escola? [intolerância, preconceito, exclusão, violência]

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ASPECTOS ESPECÍFICOS

3.1 Existe alguma previsão curricular que trate do tema dos ciganos? Fala-se de “ser cigano” na escola?

3.2 A escola é contemplada por alguma política pública [Secretaria] direcionada aos ciganos de forma mais específica? Existem ações educacionais [escola] voltadas para os ciganos?

3.3 Alguma dificuldade na matrícula dos ciganos?

3.4 Alguma dificuldade em relação a políticas de permanência como transporte, merenda e/ou material?

3.4 Há evasão por parte dos alunos ciganos? Costumam terminar o ensino básico?

3.5 Você percebe algum impacto do nomadismo na vida escolar destes alunos?

3.6 Você nota algum impacto do casamento na vida escolar destes alunos?

⁷¹ Pergunta dirigida somente para a gestão, uma única vez.

⁷² Dirigida aos professores.

9.3 Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A efetivação do direito à educação do povo cigano em Juiz de Fora - MG”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a **invisibilidade e dificuldade na garantia de direitos do povo cigano – neste caso, a educação**. Nesta pesquisa pretendemos **tentar entender a relação dos ciganos com a escola, e como funciona a garantia do direito à educação para esta parcela da população (o que inclui acesso, direito à diversidade e políticas públicas pertinentes)**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevistas – vamos fazer algumas perguntas para você dentro do tema da pesquisa, para saber o que você acha de determinados assuntos. O áudio desta entrevista será gravado; pode ser que precisemos fazer alguma foto. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **possível identificação do participante a partir do áudio ou da imagem**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **os áudios não serão disponibilizados para terceiros, seu nome real não irá aparecer na pesquisa e não serão publicadas imagens nas quais você possa ser identificado; se seu rosto aparecer em alguma foto, será borrado na edição**. A pesquisa pode ajudar a **entender como se dá a garantia do direito à educação para os ciganos, o que ajuda a pensar políticas públicas mais eficientes, ajudando não só esta parcela da população, mas a educação como um todo**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do pesquisador responsável: Giovanna Venturini
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Direito
CEP: 36036-900
Fone: (retirado apenas na versão final da dissertação)
E-mail: (retirado apenas na versão final da dissertação)

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

10. GLOSSÁRIO

Tendo em vista a tradição ágrafa das línguas Romani, gostaria de ressaltar que a forma escolhida para grafar estas palavras não tem a pretensão de se firmar como a única “correta”. As grafias abaixo derivam de formas usuais nas quais essas palavras aparecem na literatura especializada, bem como na pronúncia observada em campo.

- *Calon*: subgrupo cigano, diferenciado culturalmente pelo prolongado contato com povos ibéricos. Os ciganos de Juiz de Fora pertencem a este grupo.
- *Chibe*: nome pelo qual os ciganos de Juiz de Fora se referem à sua própria língua.
- *Gadjé*: não-ciganos como um todo.
- *Gadjin*: mulher não-cigana.
- *Gadjon*: homem não-cigano.
- *Mahrimé*: ritualmente impuro; conceito de poluição espiritual presente em alguns grupos ciganos.
- *Rom*: homem cigano; é também o nome de um subgrupo cigano vinculado ao Leste Europeu.
- *Roma*: povo cigano como um todo.
- *Romani*: refere-se tanto ao idioma como à característica daquilo que é cigano.
- *Romanipen*: ciganidade.
- *Romni*: mulher cigana.
- *Samudaripen*: genocídio cigano durante o Terceiro Reich; também chamado *porajmos*.
- *Sinti*: subgrupo cigano vinculado à França e aos Bálcãs.
- *Žužo*: limpo, tanto no sentido de higiene quanto no de ética; antônimo de *mahrimé*.