

Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis

Márcia Ondina Vieira Ferreira

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas

Versão revisada de trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

Considerações iniciais

Este artigo provém de uma pesquisa mais ampla que trata do problema da escolarização da minoria étnica cigana na Espanha (Ferreira, 1997). Nela se abordou a incapacidade da escola de estimular situações de igualdade que colaborem com a melhoria das condições de vida dos ciganos, analisando-se conteúdo e grau de êxito das políticas educacionais, bem como a implementação destas políticas pelos agentes escolares e sua aceitação no dia-a-dia da instituição. Fundamentalmente, o que está em discussão são dois temas interligados: a diversidade cultural na escola e os processos de desigualdade social. Assim, se por um lado é inegável que a escola é um palco de convivência entre diferentes, por outro, as políticas educacionais e as práticas dos agentes responsáveis por levar adiante o trabalho pedagógico dentro das instituições possuem um viés “monocultural” que, ao desconsiderar as especificidades culturais, termina por colocar por terra a idéia (genérica) de que a escola possa ser um instrumento de diminuição da desigualdade social.

Para possibilitar a compreensão do leitor a respeito do caso analisado, apresentarei, na seção seguinte, algumas informações sobre a situação dos ciganos na Espanha e de seu processo de escolarização. Esta apresentação será feita de forma sintética, dado já haver discutido tais questões em outros artigos (Ferreira, 1994; 1995; 1998, no prelo). Nas demais seções, ingressarei no recorte objeto deste texto, onde busco apresentar elementos sobre as perspectivas que tal grupo étnico tem em relação à escola, o que se justifica em virtude do pouco conhecimento existente a respeito.

A escola e a diversidade cultural dos grupos ciganos

Costuma-se dizer que os ciganos tomam da escola apenas aquela bagagem que lhes permite continuar vivendo como ciganos: que querem ter um domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo. Por outro lado, ante a marginalidade social e fracasso escolar deste povo, argumenta-se que o fracasso reflete a falta de igualdade de oportunidades que lhe atinge de maneira global.

De fato, a cultura tradicional dos ciganos não necessita da escola; ao contrário, ela pode muitas vezes ser considerada uma imposição ou uma interferência em sua forma de vida. Isto é o que nos explica Jean-Pierre Liégeois (1987, p. 176):

[...] dadas as modalidades de vida das populações ciganas, não foi possível até o presente estabelecer uma relação entre o “êxito escolar” e o “êxito econômico” (a escolarização, tal como está concebida, não fornece nenhuma qualificação para suas práticas profissionais habituais), nem entre o “êxito escolar” e o “êxito social” (a escolarização, por mais longe que se chegue, não melhora o estatuto do indivíduo dentro de seu grupo social, já que os valores são estranhos a este critério). Poder-se-ia inclusive dizer, sem temor a exagerar, que, nestes dois casos, o fato de estar escolarizado pareceu muitas vezes — e ainda segue parecendo — como um obstáculo, como uma perda de saber-fazer (saber negociar), por um lado, e, por outro, uma perda de integração no grupo (de convivência e de identidade). O êxito, a adaptação, a promoção social estavam, em consequência, à margem de todo *cursus* escolar e ainda hoje, aos olhos do Cigano, o fracasso escolar poucas vezes tem sentido. Em geral, é a manifestação dramática de mais uma rejeição. Por que haveriam de entrar o Cigano ou o Itinerante num âmbito escolar se o que lhes acrescenta são, sobretudo, dificuldades?

Poderíamos responder afirmando ser impossível, hoje, que o povo cigano sobreviva sem aumentar seu grau de escolarização, mas aí teríamos que discutir qual educação lhes seria, com efeito, válida. Para o povo cigano espanhol, a educação escolar principiou a atingir-lhe a partir de uma ótica assimilacionista. A fase mais recente de sua integração aos centros escolares começou com um convênio firmado entre um organismo ligado à Igreja Católica (Apostolado Gitano) e o Ministerio de Educación y Ciencia, em 1978. Esperava-se que as crianças ciganas que freqüentassem as *escuelas-puente* pudessem, em breve, ocupar as classes de escolas “normalizadas”. Aquelas escolas eram chamadas de “ponte” porque serviriam para facilitar a passagem

das crianças — de uma vida sem escola, ágrafa — para as escolas comuns.

Com a aplicação, em 1986, da Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), suspendeu-se o referido convênio, já que teve início uma integração massiva das crianças desescolarizadas às escolas, incluídas aí as ciganas. Tal processo foi fundamentado sobre a idéia de educação compensatória.

Mas, neste ponto, já começam as dificuldades no tratamento à diversidade cigana. Primeiro, porque os ciganos foram enquadrados no critério mais geral do Programa de Educación Compensatoria, que determinava as zonas mais carentes em termos educacionais a partir do ponto de vista geográfico. Ainda que fosse real a existência de regiões do país com índices educativos bastante baixos, a delimitação geográfica não dava conta da mobilidade territorial dos ciganos, nem — como é óbvio —, de suas especificidades culturais. Da mesma forma, outro critério utilizado para especificar quem deveria ser atingido pela educação compensatória referia-se a alunos com risco de marginalidade social, e de novo os ciganos foram subsumidos nesta idéia generalizadora.

Em relação ao desenvolvimento do referido Programa, criaram-se organismos capazes de levar adiante o censo e a matrícula das crianças desescolarizadas em nível nacional, instituindo-se, em alguns casos, ajuda econômica às famílias que mantivessem seus filhos nas escolas, bem como estabeleceram-se projetos dentro dos colégios que recebessem estes escolares. Basicamente, neste caso, professores de apoio acompanham o processo de aprendizagem destas crianças em classes suplementares, ainda que elas sejam matriculadas nas distintas séries de acordo com sua idade cronológica.

Minha análise deste processo, fundamentada no referencial teórico que trata do tema, do estudo dos resultados do Programa de Educação Compensatória, na opinião obtida junto a distintas Associações Ciganas espanholas, e em trabalho etnográfico que procurou conhecer, no cotidiano, a escolarização das crianças ciganas, concluiu que tal Programa está fadado ao insucesso. Em primeiro lugar

porque o Programa não está sustentado na especificidade cultural dos ciganos; ao contrário disso, relega este aspecto para o futuro, sem entender que é o reconhecimento e a valorização da cultura cigana na escola que poderiam permitir uma maior frequência das crianças e o estímulo à melhoria dos níveis educacionais alcançados.

Em segundo lugar porque, tendo por base uma teoria do déficit, pela qual os problemas de aprendizagem são inerentes aos aprendizes, não existe um empenho conjunto do corpo docente, nas escolas, visando à melhoria do processo de aprendizagem dos escolares. A maioria do corpo docente acredita que tal defasagem deve ser tratada pelos professores(as) de educação compensatória, chamados de “professores(as) dos ciganos”. A presença dos ciganos em salas de aula normalizadas não tem nenhum efeito sobre seu êxito escolar, de tal maneira que o índice de estudantes que consegue concluir a educação primária com êxito não ultrapassa a cifra de 2,2% (Fernández Enguita, 1996).

Em terceiro lugar porque, considerando o alto grau de rejeição e, mesmo, de racismo contra os ciganos na Espanha, a cultura cigana é identificada com tudo o que há de pior em termos de hábitos e comportamentos, de tal maneira que os docentes terminam por manifestar constantemente seu desagrado por terem crianças desta etnia em suas salas de aula, solidificando os preconceitos já presentes nos demais alunos e acirrando os conflitos inter-étnicos.

É nesse ambiente escolar que os grupos ciganos, que há mais de quinhentos anos acostumaram-se a viver à margem da sociedade majoritária no território espanhol, *de repente, foram obrigados a ingressar*. Voltaremos a isso mais adiante.

A contribuição da teoria a respeito do papel da escola para a etnia cigana

Creio ser possível afirmar que ainda é incipiente a literatura que trata, de forma incisiva, as relações entre etnia e educação. Isto se deve, como é sabido, a que só muito recentemente outras desi-

gualdades, além das de classe social, começaram a ser consideradas como relevantes para a compreensão das dinâmicas inerentes à escola.

Não obstante, no caso dos ciganos, superam esta lacuna os trabalhos de Teresa San Román.¹ Há mais de trinta anos essa antropóloga vem se dedicando a compreender a cultura dos grupos ciganos espanhóis, lançando luz, inclusive, sobre a questão educacional. Por este motivo, nesta parte do trabalho procurarei apresentar seus subsídios ao problema, associados às contribuições analíticas de outros autores. Cabe destacar que a seleção restrita de autores dá-se em função de uma abordagem que se ocupa *do papel da escola para os ciganos*, porque, se existe bastante conhecimento sobre a instituição escolar e algum sobre o povo cigano, quase nenhum há sobre *as relações entre os dois* e, em especial, sobre *as concepções que os ciganos têm a respeito da escola “da maioria”*.

San Román parte da tentativa de entender os processos de marginalização em geral, evocando a idéia de que os ciganos são um dos grupos que a sofrem:

A marginalização ocorre em situações de competição nas quais existem possibilidades objetivas de que haja a suplantação de um dos competidores pelo outro, de forma que consiste socialmente na exclusão do marginalizado dos espaços sociais, do acesso institucionalizado aos recursos comuns ou públicos, de forma que esse acesso é desregrado, menor, limitado temporalmente e dependente. [...] Neste processo de marginalização, a posição marginal resultante pode sem dúvida supor uma solução adaptativa ou conter aspectos adaptativos, de maneira que seria sopesada frente às demais soluções alternativas, quando existem (San Román, 1991, p. 152).

Neste sentido, a marginalização é um caminho bastante trilhado pelos ciganos (um outro caminho

¹ Cabe destacar, também, os trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Investigações Ciganas da Universidade René Descartes de Paris, dirigido por Jean-Pierre Liégeois.

é o *passing*, o transvase de indivíduos para outro grupo étnico). Por meio da marginalização os ciganos abandonam a competição e buscam nichos para poder sobreviver, aos quais se somam o abandono de características não funcionais de sua cultura e a incorporação de elementos da cultura majoritária (San Román, 1986).

Em suma, as opções para os ciganos das grandes cidades — a autora vem trabalhando fundamentalmente com Madri e Barcelona² — são a marginalização ou a aculturação, de tal forma que ela assim define o problema: “quando a aculturação não existe, a marginalização é radical, e quando encontramos ciganos integrados, perderam-se as características primordiais da identidade tradicional cigana” (1984c, p. 12).

Para pôr à prova tais conclusões, San Román necessita tomar como ponto de partida a concepção de inscrição étnica que defende, e aqui nos aproximamos do segundo tema a desenvolver nesta seção. Seguindo Fredrik Barth (1976), ela sustenta que, mais importante do que os conteúdos que conformam uma determinada cultura, é a identidade étnica que reivindica esta cultura de origem. Durante os processos de aculturação tais conteúdos podem reduzir-se ao mínimo — mas não desaparecer — e, ainda que sejam reconhecidos simplesmente como símbolos, garantem a inscrição no grupo, a identidade étnica.

Tendo como marco de referência a importância de reconhecer a maleabilidade dos limites culturais, a investigadora esclarece que a etnicidade cigana não necessariamente desaparece ante a aculturação, mas que nem sempre esta garante uma saída à marginalização. Por isso, no caso do povo cigano, dedica-se a “estudar, em torno do fator acul-

turativo da ‘educação *paya*’³ [não apenas a escolar], [...] o problema da marginalização e o da aculturação no marco da etnicidade” (1984a, p. 45).

Como indicadores desta aculturação educativa, ela destaca o nível de instrução (o mais fraco), a interiorização da cultura escrita e o interesse por informações generalizadas.

Sua hipótese principal é que as variáveis “marginalização étnica/integração social por um lado, e aculturação/cultura tradicional por outro, [...] atuam com uma certa independência; [...] os aspectos puramente educativos [...] mesmo sendo em si mesmos fatores de aculturação, não são realmente operativos como fatores de integração social” (1984a, p. 45). Assim, é preciso conhecer as interações entre a educação *paya* e as relações interétnicas, tendo em vista comprovar a possibilidade de superação da marginalização.

A autora verifica que os ciganos mais aculturados são os que apresentam um maior interesse pela educação *paya*. A situação contrária chama mais a atenção: só os ciganos mais fechados às relações interétnicas não aceitam tal educação. Logo, a existência de relações interétnicas é condição do processo de aculturação. Ademais, a negativa da aculturação necessária à sobrevivência reforça as condições de marginalização social deste grupo, estando ligada, por exemplo, ao analfabetismo e às ocupações tipicamente ciganas (coleta de material reciclável, venda ambulante). É uma negativa à educação *paya* como um todo, isto é — e como já foi dito —, não só em relação à escola, mas à “instrução, conhecimentos e orientações interiorizadas através da cultura escrita” e a “informação recebida e aceita dos meios de comunicação social” (San Román, 1984a, p. 45).

² As cidades de Madri, Barcelona, Granada e Sevilha são as de maior concentração de ciganos, vivendo quase 50% deles na Província de Badajoz (Comunidade Autónoma de Extremadura) e na Comunidade Autónoma da Andaluzia (Calvo Buezas, 1990a) (*comunidades autónomas* são divisões territoriais e políticas semelhantes aos nossos estados).

³ *Payo*, *paya*: expressão cunhada pelos ciganos espanhóis para referir-se aos não-ciganos, mas já de uso corrente nas conversações sobre o tema das relações interétnicas entre ciganos e não-ciganos. Mantém-se, aqui, o termo em seu original, por sua grande capacidade de denotar o contexto interétnico ciganos/não ciganos e a identidade étnica de cada grupo.

Não obstante, isto não significa que a educação *paya* sempre leve à integração social. Ao contrário, os trabalhos da autora citada sobre os ciganos de Madri e Barcelona indicam que relações interétnicas conflituosas interferem negativamente sobre a aculturação educativa. A ocorrência de uma aculturação sem integração é grave, posto que “a aculturação não permite um passo atrás. Se as relações fracassam, o resultado não é um cigano reafirmado na sua cultura, mas a anomia em relação a normas e valores no plano das idéias, e aculturação no das expectativas, formas de fazer e desejos frustrados” (San Román, 1984b, p. 127).

Mas se o conflito interétnico pode dificultar o interesse pela educação *paya*, este pode manter-se apesar disso. As modificações no modo de vida, provenientes de novas formas de trabalho e moradia, intervêm com mais força na busca de maiores níveis educativos. Quando penetramos neste assunto, há que examinar em que medida a escola pode passar a significar a possibilidade de qualificação profissional diante da existência de novas formas de trabalho, e/ou outros interesses.

Resumindo, a promoção social dos ciganos torna-se difícil quando a existência de relações conflituosas contribui para seu fechamento em seu modo de vida tradicional, mantendo-os apegados a suas ocupações típicas e cultura oral, pois provavelmente estas características estão associadas a situações de marginalidade. Mas a procura de inserção social é vital para os ciganos, já que só têm a perder com o isolamento, e “sempre e quando sejam possíveis as relações e não seja às custas de desaparecer etnicamente” (San Román, 1984a, p. 117).

Abordarei, agora, o problema das conexões entre escola e mundo do trabalho. Em sua análise sobre aquela instituição e o povo cigano, Mariano Fernández Enguita (1996) destaca que existe um certo acordo, entre interpretações de matiz distinto, sobre o fato de que a escola oferece algum tipo de formação; que se ocupa de questões cognitivas e comportamentais; e que sem credenciais educativas o indivíduo vê suas oportunidades sociais serem reduzidas.

Entretanto, se isto tem vigência para a sociedade majoritária, no caso dos ciganos tal padrão se altera. Seu trabalho é realizado pelo conjunto familiar, e a aprendizagem ocorre no dia-a-dia. A capacitação para desenvolver múltiplas tarefas é uma exigência da revolução tecnológica e das novas formas de organização do trabalho, e os ciganos encontram-se à margem destes processos. A credencial educativa faz sentido para quem trabalha em organizações, o que também não é o caso dos ciganos. Por último, a escola prepara para os rituais da futura vida no trabalho, carregada de disciplina, todo o contrário do que necessitam os ciganos para exercerem suas atividades tradicionais.

Ainda assim, a vida cigana vem sofrendo mudanças. Quando San Román examina os tipos de ocupação dos ciganos (Giems, 1976; San Román, 1976, 1980), percebe que adquire prestígio quem possui ocupações mais qualificadas: “a preferência do cigano por ocupações em que possa agir como cigano, há que entendê-la no contexto de uma falta de alternativas” (1976, p. 152).⁴

Além disso, é o cigano jovem “que está sendo o autor da mais importante mudança ao realizar trabalhos como assalariado, seja como pessoal qualificado ou não-qualificado. Os ciganos jovens são quem mais horas trabalham sem ter uma compensação econômica comparativamente forte”. Contudo,

⁴ Voltando a Barth, é interessante destacar que tal afirmação é feita em função de uma análise sobre quais ocupações se definem sobre a base étnica. As ocupações tradicionais, como a coleta de material reciclável e a venda ambulante, são atributos (atuais) da identidade cigana. O trabalho manual do cigano, como assalariado, não permite que estabeleça relações étnicas com os não-ciganos; não permite que ele demonstre sua identidade étnica. Neste sentido, torna-se preciso buscar outras formas de manifestar identidade. San Román (1976, p. 153) sugere que novas agrupações emergem para ocupar esse espaço:

“Refiro-me especialmente ao movimento religioso dos ‘*aleluyas*’, pentecostais ciganos que se diferenciam de católicos e pentecostais *payos*; refiro-me, também, ao tímido aparecimento de *movimentos ciganos de caráter político-econômico*” (Ver a próxima seção deste trabalho).

do, “também entre a gente jovem cigana aparecem os trabalhadores mais satisfeitos: os operários qualificados, que se constitui numa ocupação de alto prestígio entre estes ciganos e com bons rendimentos” (Giems, 1976, p. 179).

Assim, ante as novas necessidades que se impõem aos ciganos em relação à obtenção de postos de trabalho *payos*, a escola, como local onde se recebe uma formação ou credenciais educativas, começa a fazer sentido, principalmente para as novas gerações.

Esta situação traz uma série de problemas, dado que, ao ingressar massivamente na escola, os ciganos passam a receber dela uma carga de informações, valores e normas muito maior do que gostariam, isto é, as expectativas que apresentam sobre a escolarização diferem bastante da realidade. Poderia, aqui, discorrer sobre a incapacidade da escola de atender à diversidade, sobre o monoculturalismo que lhe caracteriza, e sobre sua parcela de responsabilidade na produção do fracasso dos grupos sem privilégios. Entretanto, deixando de lado estas questões, no final desta seção vou centrar-me na opinião dos ciganos sobre a escola, aspecto sobre o qual há menos contribuições.

San Román trata disso principalmente em duas investigações (1980, 1984a). Numa delas (1980), um trabalho escrito em 1975, analisou como as diferenças culturais entre não-ciganos e ciganos interferem na relação que cada grupo mantém com a escola. Para tanto, trabalha com pais e mães do bairro de La Celsa, na zona sul de Madri, que possuía e ainda possui submoradias e um grande núcleo de favelas (chamadas, na Espanha, de *chabolas*).

Uma das questões propostas aos habitantes de La Celsa foi se seria adequado que fossem ciganos os docentes das crianças ciganas. A totalidade daqueles que estão de acordo com isso são não-ciganos, e a totalidade dos ciganos discorda. Para ela, os não-ciganos assim argumentam para não ter de relacionar-se com os ciganos, mas observemos como se combinam as justificativas.

A maioria dos ciganos pensa que os docentes necessitam ser não-ciganos porque ciganos não sa-

beriam ensinar a ciganos, ou seja, referem-se ao *conteúdo* da educação. Afinal, a escola é *paya*: “o que estão dizendo é que para transmitir às crianças ‘o seu’, não precisam da escola para nada” (1980, p. 234). Quanto aos não-ciganos, a maioria pensa que os docentes deveriam ser ciganos porque, assim, a infância cigana lhes respeitaria, ou seja, preocupa-se com o sistema de ensino, os valores, a autoridade.

Já entre os ciganos a questão da autoridade é discutida baseada em argumentos muito particulares. Quem pertence a linhagens fracas no bairro não trata do problema da autoridade, pois não a tem de todas as formas, voltando-se para a questão do conteúdo do ensino. Os que são jovens e não atingiram a etapa de serem reconhecidos como *personas de respeto* destacam este aspecto, porque necessitam demonstrar agressividade; bem como o colocam os que pertencem a grupos fortes, por não admitir o poder de outros ciganos, concluindo que docentes ciganos nada saberiam ensinar a outros ciganos.⁵

É conveniente, ainda, mencionar outra correlação:

[...] a maior parte (3/4) dos ciganos que lêem e escrevem rejeitam a possibilidade de que seus filhos sejam ensinados por professores ciganos, argumentando que os ciganos não saberiam ensinar-lhes, enquanto cerca de 90% de quem esgrime o argumento do conflituoso que seria um cigano com autoridade sobre os outros são analfabetos. Parece que aqui os ciganos estão falando de experiência pessoal, mais do que de outra coisa (San Román, 1980, p. 235).

Por fim, a autora chama a atenção sobre as diferenças culturais nas respostas. Enquanto os não-ciganos ocupam-se em dar soluções para o problema cigano, que na verdade se sustentam em seus próprios valores, os ciganos não se interessam pelos não-ciganos, tentam ver como solucionar suas próprias dificuldades. E San Román reforça a idéia que defende: “a união professor cigano + aluno ci-

⁵ Ver, também, Fernández Enguita, 1996, p. 145.

gano, professor *payo* + aluno *payo* ou, o que é o mesmo, a separação de *payos* e ciganos, é evidentemente um desejo, esteja ou não justificado, *payo*, não-cigano” (1980, p. 236). Neste sentido, quem deseja a convivência de *payos* e ciganos nas mesmas escolas são estes últimos (1980, 1984a).

A questão da educação conjunta de *payos* e minorias, incluindo os ciganos, está hoje oficialmente superada na Espanha, dado que os colégios são obrigados a matricular todas as crianças. Especialmente no caso dos ciganos, sua integração a escolas normalizadas começa, como já fiz referência, a partir de 1986. Mas é importante ainda resgatar esta questão, dado que o racismo e a rejeição aos ciganos nas escolas é um fato conhecido e, mais recentemente, comprovado por meio das pesquisas de Calvo Buezas (1989, 1990a, 1990b).

Os motivos que os ciganos dão para ir à escola com os *payos* são variados, mas denotam este desejo de “normalizar” a vida de seus filhos; reconhecendo, deste modo, que a segregação em nada colabora para seu futuro, que a adaptação é necessária para que não desapareçam como grupo étnico, ou para que sobrevivam enquanto indivíduos. San Román (1984a) encontra que 96% da população cigana de Madri e 93% dos que vivem em La Perona (Barcelona) querem que seus filhos frequentem a escola junto com os não-ciganos.

Não obstante, a autora tenta conhecer ainda mais as motivações dos ciganos para levarem seus filhos às aulas, e por isso trabalha sobre três questões, tanto com não-ciganos como com ciganos (1980). A primeira delas trata da importância do conhecimento da leitura e escrita e da expressão oral correta. A maioria dos pais e mães investigados (La Celsa, Madri) está convencida da importância disso, expresso em três conjuntos de respostas: a aquisição de poder, a mudança de ocupação e o interesse pelo saber.

Ainda que a questão da mobilidade social atinja a maioria dos *payos* e dos ciganos, “78% de quem pensa que a expressão oral e escrita correta é especialmente útil para adquirir poder são *payos*; enquanto 3/4 de quem gostaria com isso conseguir

uma mudança benéfica de ocupação são ciganos. Por outra parte, também são ciganos 4/5 de quem aprecia sua utilidade unicamente para saber mais coisas” (p. 241).

De acordo com seu grau de qualificação, “os trabalhadores que não têm um ofício reconhecido, rentável ou prestigioso vêm no acesso a ele possibilidades de mobilidade social, enquanto aqueles que já o têm [...] tendem preferentemente a dar seus passos para cima na manipulação de amizades e dependências” (p. 241).

Mas é interessante verificar que os ciganos em geral pensam que é bom saber ler, escrever e falar corretamente simplesmente porque isto permite conhecer mais. Isto é especialmente chamativo no caso de vendedores e coletores de material reciclável, ocupações tradicionais ciganas, para as quais, com efeito, não é necessário nenhum nível de ensino.

A segunda questão é: “para que serviria a escola?” (p. 242). Aqui ocorre uma descrença na relação entre os conhecimentos obtidos na escola e o que chamamos de credencial educativa: diminui a porcentagem de quem espera que da escola venham os conhecimentos que lhes ajudariam a obter uma ocupação melhor.

Contudo, há um grupo de ciganos, mesmo que minoritário em relação aos pais investigados (7,5%), que espera da escola o deixar de ser ciganos. Isto é bastante significativo para pensar o tema das características que conformam a identidade cigana. Em nenhum momento da investigação os ciganos identificaram no conhecimento da leitura, escrita ou correção ao falar, elementos que lhes distanciassem de ser ciganos, mas o identificam em outras aspirações postas na escola: “um ofício, que não briguem, que convivam com *payos*” (p. 243).

A última questão refere-se ao que, de fato, realiza a escola: 72% consideram que serve para que as crianças aprendam, mas metade está satisfeita com o que aprende, e metade crê que ainda é muito pouco. O restante está insatisfeito: “em todo caso serve para que não andem pela rua ou, simplesmente, não serve para nada” (p. 243).

Não obstante, o que quero destacar das correlações feitas por San Román é que a insatisfação dos pais, tendo em conta suas expectativas sobre a escola, é majoritária. Inclusive aqueles ciganos “que esperavam que a escola tornasse seus filhos *payos* dizem que não serve para nada” (p. 244). Por isso, a pesquisadora indaga “se, de fato, a educação, nestes níveis tão baixos, serve para algo que se relacione com a mobilidade social” (p. 244), isto é, para quem já está tão distante de condições de vida dignas, há menos motivos “para esperar da educação o que, neste nível, a educação não dá” (p. 245).

Breve aproximação empírica ao problema do interesse cigano na escola “da maioria”

As contribuições até então apresentadas levam-nos a refletir a respeito de duas questões principais. Primeiro, a idéia majoritária de escola não condiz com aquilo que é vivenciado pelos componentes dos grupos ciganos. Para estes, a instituição não tem serventia a partir dos múltiplos aspectos que podem ser enumerados por aqueles que defendem uma concepção semelhante, ainda que ampla, a respeito de seu papel: seu valor intrínseco enquanto formadora de cidadãos aptos a ocupar seu lugar na sociedade e no mundo do trabalho.

A segunda questão evoca os direitos que grupos minoritários, tais como os ciganos, possam ter no sentido de manter suas concepções de mundo e de socialização de seus jovens, ainda que inseridos em sociedades culturalmente diferenciadas. Esta questão se relaciona à articulação entre diversidade cultural e desigualdade social.

Trabalhem, um pouco mais, essas duas questões.

Na investigação que deu origem a este trabalho, concluí que a escolarização que atualmente está atingindo o povo cigano na Espanha — fazendo parte, ali, do chamado processo de “integração” — vem colaborando para manter sua situação de exclusão e desigualdade social, de tal maneira que *questiono o caráter obrigatório* de uma educação

que não se compromete com seus propósitos formais, isto é, o alcance de parâmetros mínimos de igualdade e respeito às diferenças. Isto pode ser observado na própria concepção das políticas sociais utilizadas, de caráter compensatório e individualizado; nos rituais de interação, caracterizados pela falta de estímulo à convivência solidária e à não-discriminação; na insuficiência de esforços para que a aprendizagem cognoscitiva atinja resultados satisfatórios; no caráter disciplinador e punitivo da avaliação etc.

Entretanto, o desentendimento dos ciganos com a escola parece situar-se mais além dos elementos que caracterizam o sentido da educação pública que almejamos para todos. Parece haver uma lacuna radical entre o que a escola oferece aos ciganos e aquilo que estes gostariam que ali lhes ocorresse. Não me refiro, aqui, diretamente ao fracasso escolar, dado que, de novo, o que chamamos por este termo não necessariamente se identifica com a idéia que eles têm sobre as funções da escola. Falo da sua aparente negativa das normas e rituais diários na instituição educativa: o que captei foram metalinguagens completamente distintas, sem possibilidade de diálogo. De um lado, auto-inscrição étnica; de outro, estigmatização.

Com efeito, em minha observação do cotidiano de uma escola pública em Madri, percebi que o contato dos ciganos com a escola — em geral realizado pelas mães — apresenta um caráter meramente instrumental, voltado à solução de problemas imediatos e sem relação com quaisquer questões de caráter pedagógico. As mães procuram a escola para tratar da documentação para obtenção de bolsas para o refeitório escolar, do absentismo de seus filhos etc., e, em geral, porque são chamadas pela escola. Esta vem a cumprir, assim, o papel de mais um organismo de assistência social.

É interessante compreender que este comportamento faz parte das formas de sobrevivência apresentadas pelos grupos ciganos. Após séculos tentando sobreviver às políticas da sociedade majoritária, que vão da rejeição absoluta, passando por tentativas de extermínio físico e cultural e, mais recen-

temente, por projetos assimilacionistas, os ciganos buscam aproveitar ao máximo as concessões obtidas das políticas sociais, oferecendo o mínimo em termos de retribuição. Além de um lugar de alimentação para alguns, o salário social pago pelos governos às famílias mais pobres depende da frequência das crianças à escola. Neste sentido, mesmo que a instituição se revele um instrumento perigoso à identidade cultural e, num plano mais simples, um local onde as crianças são levadas sem que se perceba a relevância imediata disso, esta é a contribuição que os pequenos dão para o sustento econômico do grupo.

Não obstante, esta estratégia não é compreendida pelos demais membros da comunidade escolar, e isto se agrava porque a maioria dessa comunidade é *paya*: são os docentes, os pais dos outros alunos e os outros alunos. O estigma que recai sobre os ciganos faz com que todas as suas atitudes sejam interpretadas de forma negativa, como uma afronta à concepção de escola, como uma desconsideração às concessões feitas pela sociedade a um grupo que insiste em gerir-se pelos seus próprios valores, e como um desperdício de dinheiro público que poderia ser mais bem aproveitado.

É dessa forma, então, que se perpetua a dicotomia citada entre autoinscrição étnica e estigmatização, aspecto também explorado por Teresa San Román, quando se refere aos problemas que o conflito nas relações interétnicas podem trazer sobre a possibilidade de que os ciganos venham a compartilhar da educação *paya*. Isto pôde ser percebido na escola onde realizei minha pesquisa empírica. Nas poucas ocasiões em que houve espaços para a interação entre distintos grupos, de tal maneira que cada um deles pudesse apresentar propostas para o funcionamento da instituição, o que ganhou destaque foram as dificuldades de convivência interétnica, a partir de críticas dos não-ciganos a padrões de comportamento “tipicamente” ciganos, e destes querendo garantir seus padrões culturais acima de qualquer coisa.

Em suma, há muito o que debater antes que os ciganos se disponham a defender uma concep-

ção de escola, ou que consigam elaborar uma posição mais acabada a respeito. Antes de mais nada temos, hoje, o conflito étnico e o *status* marginal deste grupo impedindo o avanço de sua elaboração sobre o tema, e fazendo com que a escola represente, para o grupo, uma simples obrigação.

Ainda que com esta convicção, pareceu-me adequado não abandonar a procura de mais conhecimento sobre o ponto de vista dos ciganos. Tarefa difícil, aconteceu em dois âmbitos: numa favela madrilena conhecida por Cerro La Mica e por meio de contatos com organizações ciganas de caráter nacional. Estes âmbitos são radicalmente diferentes, e entram em cheio na idéia já apresentada na seção passada: as relações entre marginalização, aculturação e mudança de conteúdos étnicos, elementos que discutirei em seguida.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que esta favela localiza-se no mesmo bairro da escola onde foi realizada a investigação, e nela vivem alguns dos alunos ciganos que estudam na escola. O bairro situa-se na região sul de Madri, a mais pobre e carente em termos estruturais.

Os contatos com os habitantes de Cerro La Mica produziram-se por mediação da assistência social radicada neste povoado — uma Unidad de Trabajo Social, organismo ligado ao Consorcio para el Realojamiento de la Población Marginada de Madrid.⁶ Esta favela é bastante grande, possuindo sete “bairros” separados pela origem étnica de cada grupo cigano, sendo que num deles convivem ciganos e não-ciganos. Se, como é lógico, sem esta mediação seria praticamente impossível a obtenção de informações, por outro lado as pessoas que conheci foram selecionadas pela assistente social encarregada de acompanhar a escolaridade das crianças, de tal maneira que a amostra foi formada por aquelas que, segundo ela, mais valor davam à educação

⁶ Este organismo tem como objetivo dar resposta ao problema do crescimento das favelas na cidade de Madri, recebendo verba da Prefeitura e da Comunidade Autónoma de Madri.

formal e menos problemas de convivência apresentavam com seus vizinhos não-ciganos.

Levando em consideração estas particularidades, é preciso dizer que esses adultos ciganos somente têm a agradecer à escola e, sob as circunstâncias, creio que não diriam outra coisa. Mas, quando interrogados sobre *o que gostam*, eles também apresentam um interesse apenas instrumental, baseado no atendimento às suas dificuldades imediatas de vida. Referem-se, também, ao carinho que suas crianças recebem do corpo docente, insistindo em que foram bem tratados pela direção escolar, sempre que tiveram que comparecer aos centros educativos por qualquer motivo. Não parecem inclinados a fazer críticas aos docentes, ou a sugerir algo a acrescentar à escola, relatando suas idéias, por fim, a uma mulher não-cigana. Considerando o mencionado grau de rejeição que tem esta etnia na sociedade espanhola, os argumentos utilizados pelos ciganos são compreensíveis e racionalmente selecionados.

Entretanto, posso sugerir outra hipótese, próxima das apresentadas por San Román: é muito provável que não possamos exigir dos habitantes destas favelas o que pode parecer-nos óbvio: que há diferenças entre formas e conteúdos do ensino, e que estas conformam distintos tipos de aprendizagem, mais ou menos acordes com determinados interesses historicamente construídos. Assim, dizem os ciganos entrevistados, além de escrever e aprender a calcular, a escola é importante “pelas demais coisas que ensina”, sem que saibam identificar esse extra.

Quanto ao motivo pelo qual seus filhos e filhas não continuam a estudar, a resposta advém de suas dificuldades econômicas: ou não têm dinheiro para mantê-los estudando após a escolaridade obrigatória,⁷ ou os jovens precisam ajudar no sustento da casa, aprendendo o ofício dos pais; em

nenhum momento afirmam que o estudo seja desnecessário. Ao contrário disso, o estudo é importante para “*adquirir um ofício, para ser como um payo*”, “*para que as crianças tenham uma vida melhor, não como a minha*”. Ainda assim, uma das mulheres deixou claro que isto se aplica ao caso dos homens, pois as mulheres estão obrigadas a ajudar suas mães quando já têm idade para isso, caso contrário talvez adquirissem maus hábitos junto aos demais adolescentes.

Pelos estudos e análises que realizei, é possível concluir que o cigano “médio”⁸ teme a educação formal porque ela oferece perigo aos conteúdos culturais que caracterizam a etnicidade cigana. É difícil comprovar a validade de uma instituição que possui uma interferência tão grande sobre os hábitos de vida, costumes, valores e formas de comunicação fundamentalmente utilizados pela etnia; que contribui pouco em termos da aprendizagem de conhecimentos socialmente úteis, a partir do referencial cigano; e onde as crianças sofrem discriminação e estão expostas ao racismo, tanto de forma latente quanto manifesta.

Mas, há que salientar, essa asserção é demasiado racional para evocar o sentimento e as atitudes de contestação que, de fato, acontecem nas escolas. O que encontramos é mais uma “fuga” do que um enfrentamento organizado aos valores, normas e conteúdos escolares. Isto porque, ao que parece, a maioria das famílias ciganas está tentando *adaptar-se* às exigências atuais. Como começa a surgir a convicção de que a escola é inevitável, as atitudes de contestação voltam-se mais para a questão do controle escolar, sem que se negue abertamente a importância da instituição e sem penetrar na disputa pelo poder na mesma. O problema passa a ser, então, como participar dela sem acultu-

⁷ Na ocasião da coleta desses dados, a obrigatoriedade de vigorava até os 14 anos de idade para aqueles que estavam completando o nível primário de ensino, ou Enseñanza General Básica.

⁸ Considerando a multiplicidade e a particularidade de cada comunidade cigana, é difícil falar a respeito de um tipo “médio” de cigano, isto é, aquele que representaria os comportamentos do grupo ou sofreria as dinâmicas sociais mais amplas. Fernández Enguita (1995) sugere que trabalhe-mos, isto sim, com a idéia do *tipo extremo*.

rar-se totalmente, o que conduz à indagação sobre qual o grau de redução de conteúdos culturais que é possível suportar sem que desapareça a identidade étnica.

Já para a sociedade não-cigana o desafio é aceitar a cultura cigana no marco da convivência pacífica, permitindo aos ciganos incorporar-se sem perder sua identidade cultural, ainda que percam conteúdo. Um incentivo para que isto aconteça é a tentativa de promover uma educação intercultural, com respeito à diversidade. Por fim, o desafio para os ciganos é convencer os demais de que têm direito a manter-se ciganos ainda que desejem sair da marginalidade.

Aqui, podemos ingressar na perspectiva apresentada por outro tipo de ciganos, aqueles politicamente atuantes na sociedade espanhola, isto é, os que participam de *organizações ciganas*. Ao considerar o aparecimento de tais sociedades, Calvo Buezas (1993), Liégeois (1988) e San Román (1976, 1986) sublinham o surgimento de uma nova forma de manifestar a identidade étnica. De um lado, essas associações representam um gênero não tipicamente cigano de reunir-se, imitado do mundo “*payo*”; de outro, esta forma mais “elitista” parece provir da certeza de que é necessário transformar-se para não sucumbir.

De fato, em meados deste século começam a aparecer, em várias partes do mundo, associações ciganas internacionais e de caráter nacional. Segundo San Román, as associações internacionais vêm “levantando a bandeira da identidade cigana compartilhada e reivindicando para o povo cigano um posto digno no interior da comunidade mundial, seguindo bem de perto o modelo do povo judeu em suas reivindicações” (1986, p. 206).

Liegéois (1988) acrescenta que as Associações fazem parte da atual “mutação cigana”. Ele integra este conceito num contexto de mudança de posturas, tanto das sociedades majoritárias como do povo cigano. Após vários tipos de políticas em relação aos ciganos, em geral negativas em termos do reconhecimento do seu direito à diferença, as sociedades majoritárias estariam num momento de in-

decisão quanto a que políticas utilizar. Em relação aos ciganos, “a mutação é uma mudança rápida e profunda” (1988, p. 11). Eles vêm abandonando a invisibilidade, que era sua alternativa à perseguição, e a segmentação em múltiplos grupos, para fazer-se presente por meio de Associações que buscam integrar interesses comuns, atuando como grupos de pressão dentro dos Estados.

Assim, as associações instauram um *poder cigano* que surge pela convicção de que não há outra forma de sobrevivência na sociedade atual. Podem ser identificadas como tentativas de manutenção da identidade com características de aculturação, ou seja, atualmente elas representam uma alternativa ante a necessidade de participação dos grupos ciganos na sociedade majoritária, por meio da qual se percebe a estratégia de manter a identidade étnica, reduzindo ao mínimo o conteúdo cultural.

Considerando, então, a mudança que estas Associações significam para a vida cigana, procurei identificar se haveria uma modificação, também, na importância que adquiriria a escola “*payá*” para os ciganos das organizações espanholas, *concluindo que, com efeito, isto acontece*. Foram quatro as sociedades com as quais trabalhei, selecionadas em função de sua presença pública, em nível nacional, e participação nos debates educativos: Asociación de Enseñantes con Gitanos, Asociación Nacional Presencia Gitana, Asociación Secretariado General Gitano e Unión Romani, criadas, respectivamente, em 1980, 1972, 1983 e 1986.

As diferenças políticas e de forma de funcionamento destas organizações são várias. A todas, no entanto, podem filiar-se tanto ciganos quanto não-ciganos, havendo diferenças quanto a quem pode compor a direção das organizações. Apenas Enseñantes con Gitanos está voltada exclusivamente às questões educacionais porque, como o nome sugere, reúne professores de todas as etnias interessados em discutir formas e conteúdo da educação voltada aos ciganos e, também, às demais minorias que vivem no país. Ocupa-se de um serviço de documentação sobre educação intercultural e

publica um boletim semestral (*Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*). As demais associações tem um implicação maior em defesa das condições de vida e dos direitos da minoria cigana na Espanha, fazendo parte da Comisión Representativa de las Organizaciones no Gubernamentales sin Fin de Lucro de Ámbito Nacional, que atua junto ao Ministerio de Asuntos Sociales. Todas as quatro, por último, recebem subvenção deste ministério para realizar suas atividades.

Um dos espaços utilizados por essas organizações para estimular a melhoria das condições de vida do povo cigano é sua interferência sobre a elaboração e controle das políticas educativas. Elas buscam incidir na discussão a respeito da escola para o povo cigano, tanto em relação à educação infanto-juvenil, quanto à voltada para a alfabetização de adultos e a promoção de cursos de formação profissional. Ocupam-se, também, em formar a opinião pública sobre a necessidade de tolerância interétnica e de programas de apoio aos grupos mais desfavorecidos.

Não obstante, há diferenças no encaminhamento de suas estratégias políticas quanto à escolarização, que, em virtude do espaço de que dispoño, desenvolverei de forma resumida. Enseñantes con Gitanos tem apostado na produção de programas de educação intercultural. Seus encontros nacionais anuais (Jornadas de Enseñantes con Gitanos), realizados desde 1980, possibilitam o aprofundamento de discussões, a produção de materiais e o intercâmbio entre educadores que se ocupam do interculturalismo, definido pelo coletivo como:

[...] uma concepção teórica e prática de caráter universal, que está atenta à diversidade cultural de todas as sociedades a partir dos princípios de igualdade, interação e transformação social.

O interculturalismo supõe uma concepção teórica da realidade social e é um instrumento para a intervenção sóciopolítica, mas também implica numa opção ética e ideológica de caráter pessoal, uma forma de entender e viver as relações sociais e, logica-

mente, uma maneira de delinear e desenvolver o fenómeno educativo (Asociación de Enseñantes con Gitanos, 1996, p. 4 do anexo).

A origem da Asociación Secretariado General Gitano está relacionada à Pastoral Cigana (Apostolado Gitano), às *escuelas-puente* e, conseqüentemente, ao MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), de tal maneira que, hoje, encaminha-se principalmente a examinar os frutos do processo de escolarização desenvolvido com sua participação. Realiza estudos, desenvolve projetos, publica materiais e também conta com um centro de documentação. Pode ser criticada por apresentar uma posição que não dá conta, suficientemente, da desigual distribuição do poder econômico, político e social entre a sociedade majoritária e o grupo minoritário, jogando esforços, ao contrário, em tentativas de adaptação dos grupos ciganos às políticas sociais orientadas pelos governos.

Já a Asociación Nacional Presencia Gitana e a Unión Romaní atuam tanto em nível nacional, quanto internacional, visando ao reconhecimento da condição de *nação* aos ciganos.

A primeira é responsável, na Espanha, pela tradução para o espanhol do *Boletín Interface* e da Coleção Interface de livros, publicados com o apoio da Comissão Européia pelo Centro de Investigações Ciganas da Universidade René Descartes, Paris. Por meio de tais publicações e da promoção de cursos, a associação pretende disseminar a cultura e história dos ciganos e estimular a educação e formação dos jovens ciganos.

Esta organização defende, também, o interculturalismo, apoiando outros grupos que sofrem desigualdade, definindo-se como “associação civil, não confessional, plurirracial, intercultural e apartidária” (Asociación Nacional Presencia Gitana, s.d).

A respeito do idioma cigano, Presencia Gitana participa de uma equipe internacional que tenta unificá-lo, estabelecendo e codificando uma gramática com o propósito de replantar o romaní nos países onde a comunidade cigana está perdendo o uso da língua, como é o caso da Espanha.

Unión Romaní está envolvida numa série de programas, como formação para o trabalho e de dirigentes, campanhas contra o racismo, assessoria jurídica à comunidade cigana, e publicação de vários materiais e livros.

A revista trimestral *I Tchatchipen (A Verdade)* é editada pelo Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales, ligado à Unión Romaní. Propõe-se a ser uma publicação científica sobre temas ciganos, ocupando-se especialmente do desenvolvimento do romani.

Sobre a educação formal, os ciganos de Unión Romaní a entendem como mais um meio para o alcance de um padrão de igualdade com a sociedade majoritária; portanto, o término do analfabetismo, a formação profissional e os títulos universitários são metas educativas defendidas e pleiteadas pela associação.

Por fim, gostaria de sistematizar algumas conclusões. Em primeiro lugar, como já foi dito, as associações ciganas estudadas possuem uma posição a favor de que os ciganos aproveitem as possibilidades oferecidas pela escolarização formal, como elemento-chave para que este povo consiga diminuir suas taxas de desigualdade social. Mas, em segundo lugar, quanto à avaliação das políticas educativas desenvolvidas pela sociedade majoritária, as diferenças aparecem fundamentalmente no grau de importância que cada associação concede à educação intercultural como meio para estimular a promoção social do grupo étnico estudado. Há propostas que se centram na necessidade de escolarização massiva, sem ingressar na questão do conteúdo da educação. Há outras, por sua vez, que não entendem o sucesso desse processo sem que se enfatize uma educação que leve em conta as particularidades dos grupos minoritários, ao mesmo tempo em que se divulgue a necessidade de convivência interétnica. Ainda, a defesa da educação bilíngüe se sustenta na idéia de que, por ser uma *nação*, o povo cigano merece ter seu idioma conhecido por suas crianças, o que ajudaria a garantir, finalmente, um dos elementos de sua cultura à medida que a etnia amplia sua participação na sociedade majoritária.

Conclusões

O propósito fundamental deste artigo foi discutir que significado a escolarização formal pode ter para a comunidade cigana. Partindo da experiência espanhola, discorri a respeito da falta de tratamento à diversidade cigana nas atuais políticas educativas. O Programa de Educação Compensatória utilizado foi criticado tendo em vista que, apesar de desde o ano de 1986 vir promovendo a escolarização massiva das crianças ciganas, não vem apresentando índices positivos de aproveitamento escolar. O principal motivo indicado para este fracasso é a desconsideração das especificidades culturais dos grupos ciganos.

Em seguida, apresentei algumas referências teóricas sobre as relações entre educação e etnia cigana. O problema da marginalização dos ciganos foi colocado como central para entender o fenômeno. Quando a escola não consegue ter um impacto significativo sobre os interesses dos ciganos, a posição marginal destes pode piorar, porque pode acontecer uma ampliação do fechamento dos ciganos em seu universo cultural, o que, dadas as atuais necessidades de aumento dos níveis educativos, agravaria suas precárias condições de vida. Por outro lado, é possível que se produza, também, a opção pelo abandono da cultura de origem, já que a sociedade majoritária apresenta este aspecto como condição para o fim da marginalidade. Contribuí, para isso, a existência de conflito nas relações interétnicas entre ciganos e não-ciganos, forçando os primeiros a optar pelo fechamento ou pela aculturação.

Neste sentido, os ciganos encontram-se à mercê da escolarização que lhes é obrigada. Eles não compartilham da necessidade da escola como um local de formação de suas crianças e jovens, muito pelo contrário, mas não têm poder para reivindicar outro tipo de educação, nem elementos para apresentar propostas alternativas à concepção dominante. Ante a discriminação que sofrem, simplesmente se defendem buscando sustentar os valores tradicionais de sua cultura.

Entretanto, o surgimento de organizações ci-

ganas parece indicar uma alternativa em termos da dicotomia *integração às custas da perda de identidade étnica*. Elas utilizam outras formas de sobrevivência da cultura, mesmo que isso signifique diminuição dos conteúdos ou modificação dos valores culturais. A maioria delas tem claro, também, que só uma educação intercultural, voltada à valorização da convivência e dos valores culturais das pessoas de diferentes etnias, pode garantir o êxito das crianças na instituição escolar.

Para concluir, gostaria de reforçar que estou de acordo com a idéia de que o perigo de aculturação oferecido aos ciganos é real, mas que seu ingresso na escola não só é inevitável, quanto necessário para minorar o grau de desigualdade social em que estão imersos. Fundamentalmente deveríamos esperar, como afirma Fernández Enguita (1995), que haja um processo de negociação maior entre os próprios grupos ciganos e entre estes e a sociedade circundante, de forma a buscar uma educação formal mais acorde aos interesses daqueles.

Por último, parece-me oportuno divulgar os sentimentos manifestados na publicação *Amaró Gaó*, da Asociación Gitana de Valencia, reproduzido no *Boletín de Enseñantes con Gitanos*:

Uma, outra e tantas gerações de mães e pais ciganos nos reconhecemos e nos cantamos na infância de Camarón.⁹ Sobreviver, brincar trabalhando, ter que levar para casa uma parte do sustento [...] a escola ficava distante, era uma coisa de *payos*.

Mas o tempo passa muito rápido e os ciganos, agora mais quietos e com possibilidades de acesso à escola, nos colocamos o quanto isto é benéfico para nossos filhos. Romper com nosso analfabetismo e ter acesso a muitos conhecimentos, a outras culturas, a outras profissões.

Já estão nossas filhas e filhos na escola, não todos, faltam muitos, mas já estão chegando, pese a má acolhida que repetidamente recebemos, pese as dificuldades que nos impõem as mães e pais das crianças

não-ciganas, pese a pouca (ou nenhuma) preparação das professoras e professores e seus programas escolares, para nossas peculiares características (primeiro acercamento à escola, falta de hábitos escolares, defasagem idade-conhecimento, muito espertos, não afeitos a horários nem matérias flexíveis [...]). Entretanto, ainda sendo isto importantíssimo, não é o que mais nos preocupa. O que na realidade nos produz *medo* é que *nossa cultura* não é reconhecida, não é valorizada, não está imersa nos programas escolares. Nossas filhas e filhos sentam-se na escola sendo ciganos, mas quando se levantarem dentro de uns anos, que serão? (Asociación Gitana de Valencia, 1992, p. 3).

MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA, doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca (Espanha), é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS). No mestrado em Educação dessa Faculdade vem investigando e orientando alunos sobre os temas: escola e diversidades sociais e culturais e profissão docente. No curso de graduação em Filosofia atua na área de formação de professores. É co-organizadora do livro *Fragments da globalização na educação* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1999).

Referências bibliográficas

- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS, (1996). La Asociación de Enseñantes con Gitanos y la Educación Intercultural. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, nº 12, 2ª época, anexo. Madri.
- ASOCIACIÓN GITANA DE VALENCIA, (1992). Una escuela intercultural y sin racismo. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, nº 5, 2ª época, p. 3-4. Madri
- ASOCIACIÓN NACIONAL PRESENCIA GITANA, (s.d.). *A modo de presentación de la Asociación Nacional Presencia Gitana*. Madri.
- BARTH, F., (1976). Introducción. In: BARTH, F. (org.). *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁹ Camarón de la Isla: cigano espanhol, compositor e cantor de música flamenca, falecido em 1992.

- CALVO BUEZAS, Tomás, (1993). Otras identidades en España: el caso de Extremadura y de las minorías étnicas. In: ÁVILA PALAFOX, R., CALVO BUEZAS, T. (org.). *Identidades, nacionalismos y regiones*. Guadalajara/Madri: Universidad de Guadalajara/Universidad Complutense.
- _____, (1990a). *¿España racista?: voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- _____, (1990b). *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madri: Tecnos.
- _____, (1989). *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madri: Popular.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, (1995). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. In: *Volver a pensar la educación: política, educación y sociedad*, v. I. La Coruña/Madri: Fundación Paideia/Morata.
- _____, (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madri/Granada: CIDE/Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales. Coleção de Estudos Interculturais, v. I.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira, (1999). Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica cigana na Espanha. In: FERREIRA, M.O.V., GUGLIANO, A.A. (orgs.). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____, (1998). La contribución de la escuela al proceso de fabricación de la desigualdad de la etnia gitana en España. *Cadernos de Educação*, nº 11, p. 97-110, jul.-dez. Pelotas.
- _____, (1995). Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha. *Educação e Realidade*, v. 20, nº 1, p. 27-48, jan.-jun. Porto Alegre.
- _____, (1997). *Educación compensatoria: políticas educativas, discursos y prácticas pedagógicas cotidianas en la escolarización del alumnado gitano, fabricando la desigualdad*. Tese de doutoramento. Departamento de Sociología, Universidade de Salamanca.
- _____, (1994). Escolarización de gitanos: prejuicios étnicos, fracaso escolar y resistencia. In: CONGRESO INTERNACIONAL NUEVAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN, Barcelona, 1994. *Comunicaciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona/Fundació Bosch i Gimpera.
- GIEMS, (1976). *Los gitanos al encuentro de la ciudad: del chalaneo al peonaje*. Madri: Edicusa.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre, (1988). *Los gitanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____, (1987). *Gitanos e itinerantes: datos socioculturales, datos sociopolíticos*. Madri: Presencia Gitana.
- SAN ROMÁN, Teresa, (1991). La marginación como dominio conceptual. Comentarios sobre un proyecto en curso. In: PRAT, Joan et al. (orgs.). *Antropología de los pueblos de España*. Madri: Taurus.
- _____, (org.), (1986). *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madri: Alianza.
- _____, (1984a). Aculturación y relaciones étnicas. In: SAN ROMÁN, T. *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Bellaterra.
- _____, (1984b). El barrio de la Perona: aculturación, marginación y violencia racial. In: SAN ROMÁN, T. *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Bellaterra.
- _____, (1984c). ¿Hay un lugar para el pueblo gitano? In: KNIPMEYER, M. *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Bellaterra.
- _____, (1980). La Celsa y la escuela del barrio. In: KNIPMEYER, Mary et al. *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*. Madri: Akal.
- _____, (1976). Los dos mundos del gitano: gitanos y payos. In: *Expresiones actuales de la cultura del pueblo*. Madri: Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos.