

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gláucia Siqueira Marcondes

Entre exuberância e mistério:

subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero

Juiz de Fora

2020

Gláucia Siqueira Marcondes

Entre exuberância e mistério:

subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora

2020

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

Marcondes, Gláucia Siqueira .

Entre exuberância e mistério: : subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero / Gláucia Siqueira Marcondes. -- 2020.

181 p.

Orientador: Anderson Ferrari

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Mulheres ciganas. 2. Subjetividades . 3. Educação . 4. Gênero.
I. Ferrari, Anderson , orient. II. Título.

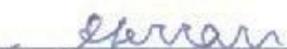
Gláucia Siqueira Marcondes

Entre Exuberância e Mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero

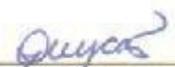
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 05 de março de 2020.

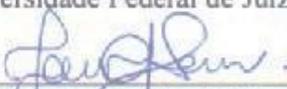
BANCA EXAMINADORA



Dr. Anderson Ferrari - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



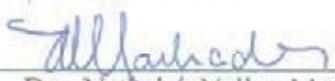
Dr. Roney Polato de Castro
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Janáina Garcia Sanches
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Márcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia



Dra. Nathalye Nallon Machado
Município de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre esteve presente comigo nesta jornada da vida.

Às ciganas que me acolheram com muito carinho em suas barracas e compartilharam comigo suas intimidades, preocupações e alegrias. Sou grata por tudo que aprendi com vocês! Não sou a mesma depois dessa experiência!

Ao meu orientador, Dr. Anderson Ferrari, pela disponibilidade, dedicação e sensibilidade. Sempre muito atencioso e prestativo em suas orientações. Obrigada pelos ensinamentos!

À minha mãe, Maria do Carmo, pelo amor incondicional! Está sempre ao meu lado torcendo pelas minhas conquistas!

À minha irmã, Patrícia, pela preocupação com as noites mal dormidas. Seu apoio e paciência foram essenciais para que eu chegasse até aqui!

Ao meu namorado, David, que ajudou esse processo ser mais leve e tranquilo. Sua companhia foi muito importante durante todo o processo de pesquisa.

Aos amigos e amigas do grupo GESED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade) com quem dividi minhas angústias, preocupações ansiedades e alegrias. Agradeço os ensinamentos e as experiências compartilhadas.

Aos(às) amigos(as) Michele Santos, Filipe França, José Rodolfo, Claudio Orlando e Apolônia que aceitaram prontamente a participar das pré-bancas. Suas contribuições fizeram a diferença neste trabalho!

Aos amigos e amigas, professores e professoras do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela companhia, pelo incentivo, pelas aprendizagens e troca de experiências.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa que aceitaram, com muito carinho, o convite para participar deste momento tão importante para mim. Prof. Dr. Roney Polato de Castro, que me acompanha desde o início dessa caminhada, agradeço imensamente suas contribuições tão valiosas; Prof.^a Dra. Janaina, que recebeu com muita alegria o convite para participar da banca, suas experiências com a cultura cigana foram essenciais para o aprimoramento da minha pesquisa; Profa. Dra. Maria Cláudia Ribeiro, que participou do exame de qualificação e contribuiu com sua leitura atenta; Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza e Profa. Dra. Nathalye Nallon, que aceitaram participar da defesa e contribuíram nesse processo final da pesquisa. Agradeço a disponibilidade e valiosa leitura deste trabalho.

Sem vocês não seria possível a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
(MEIRELES, Cecília. 2003, p. 35)

RESUMO

Esta pesquisa teve como proposta pensar a seguinte questão: **Como as subjetividades de três mulheres ciganas vêm se constituindo em uma comunidade cigana na cidade de Juiz de Fora - MG?** Utilizei aproximações com as perspectivas teórico-metodológicas pós-estruturalistas e foucaultianas, além das contribuições dos Estudos de Gênero para pensar as experiências e os processos de subjetivação dessas mulheres. Minha atenção voltou-se para suas narrativas, com o intuito de valorizar seus significados e sentidos. Busquei problematizar discursos e relações de saber-poder envolvidos no processo de constituição dessas ciganas, levando em consideração as questões de gênero e sua relação com a educação. Aqui, gênero é compreendido como algo em construção, mostrando que as diferenças percebidas entre homens e mulheres são de caráter social, histórico e cultural. A educação é entendida em seu escopo mais abrangente, como processo de constituição dos sujeitos. Concordo que todo espaço de relação se constitui como um espaço pedagógico, portanto, considero potente problematizar como as mulheres ciganas se constituem em meio aos processos educativos presentes na comunidade cigana. Mesmo que as relações dessas mulheres ciganas sejam perpassadas pelas normas sociais internas da cultura cigana e também sejam afetadas pelas hierarquias de gênero, isso não quer dizer um aprisionamento homogêneo a um dado discurso. Minha pesquisa se propôs a pensar mulheres ciganas para além da dicotomia dominação/subordinação, pois elas também são resistências. Realizei, junto com as três ciganas, quatorze encontros. Neles conversamos, rimos, compartilhamos angústias, alegrias e sonhos. Esses momentos foram enriquecidos pelo trabalho de alfabetização que tive a oportunidade de desenvolver junto com essas mulheres dentro do acampamento cigano. Mais do que a aprendizagem da leitura e da escrita, esses encontros potencializaram momentos de discussão, de reflexão, de respeito às diferenças. Nesse processo, ressignificamos nossas experiências e nos transformamos. Esta pesquisa deu visibilidade para as subjetividades que se constituem de maneiras distintas e singulares. Ao contrário de cristalizar as mulheres ciganas em identidades fixas e estáveis, este trabalho investiu em uma compreensão em que essas identidades são resultados de processos culturais, sociais e históricos e são constituídas a partir de discursos e relações de saber e poder. Diferentemente de outras gerações de mulheres ciganas, as três ciganas são subjetivadas a partir de novos discursos, artefatos e dispositivos pedagógicos. Embora compartilhem experiências de gênero semelhantes, cada uma de nós vivencia essa experiência “de ser mulher” de um modo específico e singular.

Palavras-chave: Mulheres Ciganas. Subjetividades. Educação. Gênero.

ABSTRACT

This research had as proposal to think the following question: How the subjectivities of three Roma women have been constituted in a Roma community in the city of Juiz de Fora - MG? I used approximations with the post-structuralist and Foucaultian theoretical-methodological perspectives, in addition to the contributions of Gender Studies to think about the experiences and processes of subjectification of these women. My attention turned to their narratives, in order to value their meanings and senses. I sought to problematize discourses and relations of knowledge-power involved in the process of constitution of these gypsies, taking into account gender issues and their relationship with education. Here, gender is understood as something under construction, showing that the differences perceived between men and women are social, historical and cultural. Education is understood in its broadest scope, as a process of constitution of the subjects. I agree that every relationship space is constituted as a pedagogical space, therefore, I consider it potent to problematize how Roma women are constituted in the middle of the educational processes present in the Roma community. Even if the relations of these Roma women are permeated by the internal social norms of Roma culture and are also affected by gender hierarchies, this does not mean a homogeneous imprisonment to a given discourse. My research set out to think Roma women beyond the domination / subordination dichotomy, as they are also resistances. Together with the three gypsies, I held fourteen meetings. We talked, laughed, shared anxieties, joys and dreams. These moments were enriched by the literacy work that I had the opportunity to develop together with these women within the gypsy camp. More than learning to read and write, these meetings have enhanced moments of discussion, reflection, respect for differences. In the process, we reframe our experiences and transform ourselves. This research gave visibility to the subjectivities that are constituted in different and singular ways. Contrary to crystallizing Roma women in fixed and stable identities, this work has invested in an understanding in which these identities are the result of cultural, social and historical processes and are constituted from discourses and relations of knowledge and power. Unlike other generations of gypsy women, the three gypsies are subjected to new discourses, artifacts and pedagogical devices. Although we share similar gender experiences, each of us experiences this experience of “being a woman” in a specific and unique way.

Keywords: Gypsy women. Subjectivities. Education and Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Eixo temático: “Identidade cigana”	44
Quadro 2 -	Eixo temático: “Mulheres ciganas”	48
Quadro 3 -	Eixo temático: “Educação cigana”	58
Quadro 4 -	Eixo temático: “Religião e ciganos”	61
Quadro 5 -	Eixo temático: “Cultura cigana”	63
Figura 1 -	Casamento cigano	94
Figura 2 -	Criança cigana	94
Figura 3 -	Geração de mulheres ciganas	94
Figura 4 -	Ciganos(as) idosos(as)	95
Figura 5 -	Dança cigana	95
Figura 6 -	Cartomancia (leitura de cartas)	95
Figura 7 -	Quiromancia (leitura de mãos)	96
Figura 8 -	Família cigana	96
Figura 9 -	Brilho reluzente de panelas	96
Figura 10 -	Vestimenta cigana no varal	97
Figura 11 -	Atividade da Esmeralda (Meus sonhos)	101
Figura 12 -	Atividade da Yasmim (Meus sonhos).....	101
Figura 13 -	Atividade da Carmelita (Ser mulher cigana)	101
Figura 14 -	Atividade da Yasmim (Ser mulher cigana).....	106
Figura 15 -	Atividade da Esmeralda (Ser mulher cigana)	107
Figura 16 -	Atividade da Esmeralda (Mulher no mercado de trabalho)	108
Figura 17 -	Atividade da Carmelita (Mulher no mercado de trabalho)	109
Quadro 6 -	Relação da Esmeralda com a educação escolar	138
Quadro 7 -	Relação da Yasmim com a educação escolar	138
Quadro 8 -	Relação da Carmelita com a educação escolar	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da MUNIC 2009, 2011 e 2014	74
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexuais
MUNIC	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: UMA CAMINHADA ATRAVESSADA PELA EXPERIÊNCIA.....	14
2	MINHA APROXIMAÇÃO COM O CONCEITO EXPERIÊNCIA.....	20
2.1	ENCONTRO COM O TEMA.....	21
2.2	CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS.....	26
2.3	PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO INVESTIGATIVO	31
2.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3	CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: UM ENCONTRO DE PERSPECTIVAS E OLHARES.....	42
3.1	PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES	43
3.2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	65
4	HISTÓRIA DOS(AS) CIGANOS(AS): POR QUE E PRA QUEM?	67
4.1	A HISTÓRIA DOS(AS) CIGANOS (AS) COMO DISCURSO	69
4.2	ORIGEM CIGANA: UM ENTENDIMENTO A SER PROBLEMATIZADO	72
4.3	INVISIBILIDADE DOS(AS) GIGANOS(AS) NAS ESTATÍSTICAS OFICIAIS..	74
4.4	HISTÓRIA CIGANA NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO DOS(AS) NÃO CIGANOS(AS).....	75
4.5	HISTÓRIA DOS(AS) CIGANOS(AS) NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA MARCADA PELO PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO	79
4.6	É POSSÍVEL FALAR EM CULTURA CIGANA NO SINGULAR?	83
5	ENCONTROS COM AS CIGANAS	88
6	EDUCAÇÃO? EDUCAÇÕES. A MULTIPLICIDADE QUE ATRAVESSA A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS.....	121
6.1	A PEDAGOGIA CULTURAL E A AMPLIAÇÃO DO ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO.....	122
6.2	PENSANDO OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO DO CURRÍCULO DA COMUNIDADE CIGANA: QUEM ESSE CURRÍCULO PENSA SER A MULHER CIGANA? QUEM ELE QUER QUE ELA SEJA?	126
6.3	EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	133
6.4	A ESCOLA E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS CIGANAS	137
7	MULHERES CIGANAS E SEUS MODOS DE CONSTITUIÇÃO	148

7.1	A PROBLEMÁTICA DO SUJEITO	149
7.2	GERAÇÃO E GÊNERO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS MULHERES CIGANAS	150
7.3	A RELIGIÃO NA CONSTITUIÇÃO DAS CIGANAS	157
7.4	CASAMENTO CIGANO: ONDE FICA O DISCURSO DA PEDOFILIA?.....	162
8	CONSIDERAÇÕES LONGE DE SEREM FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	170

1 INTRODUÇÃO: UMA CAMINHADA ATRAVESSADA PELA EXPERIÊNCIA

Não te aflijas com a pétala que voa:
também é ser, deixar de ser assim.
Rosas verá, só de cinzas franzidas,
mortas, intactas pelo teu jardim.
Eu deixo aroma até nos meus espinhos
ao longe, o vento vai falando de mim.
E por perder-me é que vão me lembrando,
por desfolhar-me é que não tenho fim
(MEIRELES, Cecília. s/d, p. 231-232).

As palavras de Cecília Meireles convidam-me a pensar minha trajetória de pesquisa. Primeiro, porque dizem de processos de transformação do sujeito. A cada nova experiência no mestrado, deixei para trás parte do que eu era para me reinventar, o que possibilitou potentes transformações ao longo da caminhada. Segundo, porque o poema também diz de aflições e situações espinhosas que marcam esses momentos de renovação. Não foi tranquilo para mim colocar sob suspeita “verdades” que me constituíram desde criança sobre as mulheres ciganas. No entanto, tal mudança, apesar de difícil e dolorosa, potencializou novos encontros comigo mesma, com a minha existência e minha constituição.

Sei que as amarras e as verdades enraizadas, muitas vezes, nos impedem de transformar nossos modos de ser e viver, mas acredito na possibilidade dessa experiência. Mas, afinal, o que tenho chamado de experiência? Assumo o conceito de experiência tal como ele é tratado por Michel Foucault (1984), como algo que produz sentido, subjetividade e tem a possibilidade de modificar o sujeito. Seria uma experiência concreta, que está relacionada às particularidades do sujeito, de sua história e da sua cultura. Maximiliano Valério Lopez (2011), em seu texto “O conceito de experiência em Michel Foucault”, apresenta o que seria experiência para esse filósofo.

A experiência não é aqui a experiência em geral, mas a experiência concreta, histórica e culturalmente situada. Não se trata de determinar as condições de possibilidade da experiência humana, colocando *a priori* um sujeito transcendental ou universal, senão de tornar visíveis as condições concretas que tem permitido a conformação de um particular tipo de experiência. É precisamente essa experiência histórica a que cria o sujeito, não um sujeito universal, mas uma singular forma de sujeito: uma subjetividade (LOPEZ, 2011, p. 45-46).

Em “História da Sexualidade II”, Michel Foucault propôs-se a pensar a experiência da sexualidade como uma experiência histórica. Falar da ‘sexualidade’ como experiência historicamente singular suporia pensar em três eixos que a constituem: “a formação dos

saberes que a ela se referem; os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade” (FOUCAULT, 1984, p. 10). Roney Polato de Castro (2014, p. 20) enfatiza que essa experiência histórica “cria o sujeito, os modos de subjetivação, os jogos de verdade por meio dos quais o ser se constitui historicamente como podendo e devendo ser pensado”.

O texto que compõe esta dissertação vai trazer muitas das minhas experiências com as mulheres ciganas. São experiências históricas que dizem de mim, dos meus processos de subjetivação. Outras experiências, de outros sujeitos, podem produzir outros modos de constituição em relação a essas mulheres. Para Foucault (1984, p. 45), “uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois”. A experiência, sendo produção, criação, singularidade e acontecimento, afeta os sujeitos de múltiplas maneiras. Portanto, não tenho a pretensão de revelar, a partir das minhas experiências, a verdade sobre as ciganas.

Desde minha infância, essas mulheres vêm me subjetivando e me constituindo enquanto sujeito. As primeiras experiências aconteceram em Viçosa, Minas Gerais, através de histórias que minha família materna contava. No lugarejo, onde meus avós moravam, havia muitas fazendas e sítios. Ouvia-se dizer que, em determinadas épocas do ano, chegavam ciganos(as) para acampar nas redondezas desse lugar. Certa vez, um grupo de mulheres ciganas aproximou-se da porteira do sítio da casa do meu tio avô. Duas primas, sozinhas e com medo, acabaram por expulsá-las de lá. Meus familiares diziam que as ciganas, com raiva, praguejaram minhas primas, que vieram a adoecer, morrendo pouco tempo depois. Também escutava que as ciganas roubavam crianças e roupas do varal das fazendas e sítios.

Essas histórias ficaram presentes no meu imaginário e voltaram com força a partir do momento em que minha mãe começou a lecionar para crianças ciganas. Ela é professora na escola que fica bem próxima da comunidade cigana onde realizei a pesquisa. É comum ela compartilhar comigo suas experiências com os(as) alunos(as) ciganos(as) e suas respectivas famílias. Em sua fala, as questões de gênero se fazem presentes, principalmente no que diz respeito às funções sociais desempenhadas pela mulher cigana, ressaltando muito fortemente as funções domésticas, matrimoniais e maternas. Seu maior incômodo é com o abandono escolar das meninas ciganas cujas famílias costumam retirá-las da instituição, por volta de 11 e 12 anos de idade, para se casarem.

Penso ser importante, neste momento, dizer do modo como compreendo gênero, pois é uma questão que norteará várias discussões ao longo deste trabalho. Concordo com Scott (1995, p. 72) que gênero é “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no

sexo”, sendo uma categoria de análise importante para pensar as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade. Essas desigualdades, como ressaltou Scott, não são biologicamente dadas, mas fruto de construções sociais e históricas (SCOTT, 1995). Esse entendimento é fundamental para problematizar as desigualdades de gênero presentes na cultura cigana.

A minha aproximação com a temática de pesquisa vai muito além dessas experiências familiares. O contato com os estudos de gênero, os estudos foucaultianos e os estudos que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista têm me movimentado e convidado a ser uma outra pessoa e a pensar a cultura cigana de uma outra maneira. O modo como sou subjetivada, hoje, diz de uma outra mulher mais atenta, desconfiada, curiosa, com mais coragem e força diante da vida. Essa mulher que tenho me tornado me faz querer sair do lugar, movimenta-me a pesquisar um tema que, até pouco tempo, era motivo de medo, certezas e preocupações. Mesmo que lentamente, estou conseguindo extrapolar limites e barreiras em relação à cultura cigana.

O título deste trabalho, “Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero”, começa referenciando duas palavras que considero importantes para compreendermos o processo de escolha das mulheres ciganas: “exuberância” e “mistério”. As vestimentas coloridas e os adereços usados por muitas dessas mulheres sempre me chamaram atenção. O termo “exuberância” está relacionado a esse modo de vestir que era visto por mim como fascinante, extravagante e diferente. “Mistério” refere-se ao desconhecimento em relação à cultura cigana, uma incompreensão que me levou, muitas vezes, ao preconceito e à intolerância. Essa compreensão diz do modo como fui subjetivada em relação às mulheres ciganas.

O título também traz outras palavras carregadas de sentidos e considero relevante trazê-las neste momento: subjetividades, educação e gênero. Mais do que palavras, são conceitos que podem ser entendidos de diferentes maneiras, pois são construídos a partir de variadas concepções de mundo e vida e através de múltiplas perspectivas teóricas e políticas. Estou compreendendo-os apoiada nos referenciais teóricos mencionados acima, pois são campos epistemológicos que permitem problematizar “os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social” (LOURO, 1997, p. 29). São estudos que abrem espaço para problematizarmos as verdades rígidas, fixas e totalizantes em relação à história, aos processos educativos e à constituição das mulheres ciganas.

Anderson Ferrari (2010, p. 9) ressalta que o “sujeito se constitui sempre historicamente”, uma compreensão importante para pensarmos nos “diferentes processos de

constituição das subjetividades”. Para o autor, subjetividades seriam “esses modos pelos quais nos tornamos sujeitos”, esses “modos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si” (FERRARI, 2010, p. 9). Aproximo-me desse entendimento que considera subjetividades como processos contingentes, plurais e singulares que podem ser constituídos dentre tantos modos na história e na cultura.

Em relação à palavra “educação”, compreendo-a em seu escopo mais abrangente, isto é, como processo que não se restringe à escola. Marisa Vorraber e Paula Deporte de Andrade (2015) pensam a educação a partir das contribuições dos Estudos Culturais¹. De acordo com as autoras, a institucionalização desses estudos, em meados dos anos 1960, na Inglaterra, contribuiu para ampliar o leque de análises de muitos campos de conhecimentos, inclusive da Pedagogia.

A internacionalização da pesquisa e a importação de ideias pedagógicas facilitada pelo processo de globalização – vivenciado mais intensamente pelas sociedades do século XX a partir dos anos 50-60 – colaboraram para transformações na noção de pedagogia. As discussões produzidas em muitos países, na década de 1960, sobre os conceitos de currículo oculto e pedagogia invisível, por exemplo, já indicavam, que a pedagogia não se limitava a práticas escolares explícitas ou institucionalizadas (ANDRADE; VORRABER, 2015, p. 49).

Foi nesse cenário, de transformações históricas, culturais e sociais, que “o conceito de pedagogias culturais surgiu como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos” (ibidem). É nessa perspectiva de educação mais ampla que vou pensar os processos de constituição das mulheres ciganas.

A palavra “gênero” refere-se ao caráter sociocultural das diferenças percebidas entre homens e mulheres. O conceito refere-se “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 22). Gênero, portanto, seriam os saberes que estabelecem “significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p. 13).

¹ Os Estudos Culturais têm sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Marluce Paraíso ressalta que esse campo de estudos se espalhou pelo restante do mundo, sendo suas publicações recentes bem diferentes dos trabalhos que inauguraram. As referências marxistas, que, até 1980, eram predominantes, cederam lugar para abordagens pós-estruturalistas. Os recentes trabalhos têm como preocupação estudar “as chamadas culturas chamadas locais, os processos de significação das culturas em diferentes espaços e pelos mais variados artefatos, a complexidade da identidade e da diferença e as relações de poder travadas na definição dos mais diversos grupos culturais” (PARAÍSO, 2007, p. 51).

Concordo que são múltiplas as possibilidades de constituição das mulheres na sociedade. Apesar disso, percebo uma aproximação nos modos de ser mulher que, independente da cultura, perpassa o gênero. As relações desiguais construídas ao longo da história afetam tanto mulheres ciganas quanto mulheres não ciganas, ambas são educadas para serem esposas, mães e donas de casa. Essa educação tenta colocar os corpos femininos em uma posição de inferioridade e submissão em relação aos homens.

Esse investimento educativo é construído desde criança. Aprendemos, com os brinquedos, que devemos lavar, passar, cozinhar, limpar, cuidar dos(as) filhos(as) e do marido. As bonecas, as panelinhas e as brincadeiras de mamãe-filhinha vão nos ensinando que o nosso lugar é no espaço doméstico. A reiteração dessas funções ao longo da vida vai naturalizando as relações de gênero em nossa sociedade. Judith Butler pensa essa reiteração normativa a partir da teoria da performatividade de gênero. O gênero, a partir dessa teoria, seria um conjunto de atos, gestos e desejos repetidos que dão “a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59).

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (BUTLER, 2003, p. 194).

Depois de situar o(a) leitor(a) acerca do modo como compreendo as palavras que compõem o título deste trabalho, apresento a questão central que norteia esta pesquisa: **como as subjetividades de três mulheres ciganas vêm se constituindo em uma comunidade cigana de Juiz de Fora?** Perguntar pelo “como” é, justamente, perguntar pelos processos, “pelos modos como se tornam o que são” (RITTI, 2015, p. 88).

Como vão se constituindo? Como se inserem no jogo de verdade? Como são capturadas e como resistem ao poder exercido sobre elas? Produzem rupturas? Como se dão seus espaços de liberdade? Como produzem suas verdades? Entre sujeições e criações, como se tornam o que são? (RITTI, 2015, p. 34-35).

Este trabalho está dividido em seis capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, falei do meu processo de aproximação com o conceito experiência. Também tratei de uma compreensão relacional e histórica de gênero, trazendo a importância do movimento feminista contemporâneo para essa discussão. Relatei, ainda, os

caminhos metodológicos que percorri ao longo da pesquisa, evidenciando, nesse processo, meu encontro com a perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista. No segundo capítulo, fiz uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com intuito de trazer importantes contribuições teóricas e metodológicas para minha pesquisa. No terceiro capítulo, problematizei a história dos(as) ciganos(as), trazendo para as discussões os discursos e as relações de saber e poder. No quarto capítulo, abordei os encontros e as experiências com as ciganas, evidenciando a importância da escola e da minha formação acadêmica nesse processo de pesquisa. No quinto capítulo, pensei a multiplicidade educativa que atravessa a constituição dos sujeitos, ressaltando a comunidade cigana como um espaço potente de educação das mulheres ciganas. Também tive a preocupação de pensar seus processos de constituição em relação à educação escolar. No sexto capítulo, tratei da constituição das mulheres ciganas a partir de três modos importantes: geração, religião e casamento. Por fim, realizei as considerações finais, momento em que refleti sobre o caminho percorrido, enfatizando as marcas desse processo em minha constituição e na constituição das mulheres ciganas.

2 MINHA APROXIMAÇÃO COM O CONCEITO EXPERIÊNCIA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 22).

Vivemos em um mundo em que se passam muitas coisas, mas talvez poucas coisas nos aconteçam, nos toquem, nos incomodem e desacomodem. O excesso de informação, de opinião, de trabalho e a falta de tempo dificultam a experiência (LARROSA, 2009). O sujeito da experiência é constituído por “acontecimentos que marcam, o tiram do lugar, levam para fora de si mesmo, trazendo ressignificações de tal forma que o sujeito não é o mesmo de antes” (FRANÇA, 2014, p. 28). Mas, como viver a experiência? De que modo posso vivenciá-la?

Para ser atravessado pela experiência, o sujeito precisa se ex(por), estar aberto e receptivo para possibilitar a transformação de si. Tornar-se um sujeito ex(posto) é estar aberto à vulnerabilidade e ao risco que a travessia da experiência nos proporciona. É sair das posições fixas, que erguem sujeitos firmes em seus próprios saberes, poderes e vontades. O sujeito autodeterminado é incapaz de se ex(por) a uma experiência e a uma transformação. Não se pode vivenciar a experiência sem “uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional” (LARROSA, 2002, p. 26) que se responsabiliza com o outro, se coloca para fora de si. Uma paixão que leva ao deslocamento, ao tensionamento e à experiência (ibidem). Como pesquisadora, tenho a responsabilidade ética com a história e com a vida das mulheres ciganas. Esse processo exige de mim constantes afastamentos e problematizações do modo como fui constituída em relação a elas.

Sei o quanto é perigoso expor-me em uma travessia desconhecida, mas penso que, através desse caminho, posso me transformar. Estou me expondo às mulheres ciganas e desejo que elas também se exponham em relação a mim. Como Larrosa diz: “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante [pirata] que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (ibidem, p. 12). Busco, como o pirata, a oportunidade de navegar por novos caminhos e coloco-me à disposição dessa aventura. Pretendo sair dessa travessia transformada, renovada e aberta para ser tocada por novas experiências.

O processo de escrita tem sido uma oportunidade de vivenciar essa experiência de desprendimento. Encontrar com livros-experiências tem possibilitado mudanças do meu olhar

em relação às mulheres ciganas e disparado um processo que vem permitindo uma transformação de mim mesma. Para Foucault (2009), esses livros têm a capacidade de nos arrancar de nós mesmos, de transformar o sujeito e seu modo de pensar. “Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes”² (FOUCAULT, 2009, p. 9). Venho ao encontro de livros que se aproximam dos estudos foucaultianos e da perspectiva pós-estruturalista, que têm me ajudado a construir novos olhares sobre as coisas ao meu redor e têm permitido mudar meu ponto de vista sobre a cultura cigana. São escritos que questionam explicações universais e totalizantes e que consideram a influência dos discursos, da história e dos efeitos de saber e poder na constituição dos sujeitos e das subjetividades. São abordagens teóricas que

não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. [...] Não acreditam na “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade [...]. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Os escritos de Foucault e também de outros(as) autores(as), como Guacira Louro, Joan Scott, Veiga-Neto, Rosa Fischer, Ruth Sabat, Roney Polato de Castro, Anderson Ferrari, Judith Butler, Jorge Larrosa, dentre outras contribuições, têm me possibilitado pensar de outro modo a educação, os sujeitos, as subjetividades e as questões de gênero e sexualidade. Suas reflexões são provocativas e levam ao processo de estranhamento do pensamento, do discurso e do conhecimento consolidado, abrindo possibilidades para compreensão de que as verdades construídas socialmente são de caráter arbitrário e contingente.

Apresentei, anteriormente, a maneira como venho compreendendo a experiência. Na segunda parte, mostrarei algumas das minhas experiências a partir de dois encontros fundamentais: o encontro com a perspectiva pós-estruturalista e o encontro com o campo de pesquisa. São experiências que, ao passar, deixaram marcas, deixaram alguns vestígios, afetos e efeitos, por isso considero importantes trazê-las no momento seguinte.

2.1 ENCONTRO COM O TEMA

Em “Entre exuberância e mistério: subjetividades de mulheres ciganas nas interfaces entre educação e gênero”, tenho como preocupação pensar os processos educativos

² Quando escrevo, faço isso, acima de tudo, para me mudar e não pensar o mesmo que antes.

envolvidos na constituição das subjetividades de três mulheres ciganas que moram em uma comunidade cigana na cidade de Juiz de Fora – MG. São elas: Esmeralda, Yasmim e Carmelita³.

Esta pesquisa nasceu do encontro com os escritos que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista. Através deles, tive a possibilidade de pensar e questionar “como nos tornamos isso que nós somos, como nos tornamos sujeitos de experiências e como elas nos constituem” (FERRARI, 2012, p. 38). São escritos que me fazem pensar quem sou, que me fazem questionar minha própria constituição.

O modo como compreendo a cultura cigana e os processos de subjetivação e educação dos sujeitos têm sido transformados a partir dessas leituras. Hoje, consigo olhar para algumas experiências e pensá-las como um “problema” e não como algo natural. Concordo que é preciso “tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer e reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 1984, p. 232). Problematizar algo seria, portanto, questionar a naturalidade do pensamento, colocando-o sob suspeita e em constante indagação: por que pensamos o que pensamos?

Esta pesquisa nasceu de indagações como: por que o medo em relação à cultura cigana? Quais saberes e conhecimentos organizam os discursos em torno dela? Como esses discursos me constituíram enquanto sujeito? As leituras têm “me levado a desconfiar das certezas definitivas” (LOURO, 2007, p. 238), fazendo-me entender “que qualquer verdade ou certeza [...] está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória e situada” (ibidem, p. 241).

As experiências que compõem esta dissertação são de caráter provisório e situado. Não tenho a pretensão de generalizar os modos pelos quais essas experiências são dadas, uma vez que elas podem acontecer de distintas maneiras no interior das culturas e nos variados tempos históricos. Não é uma pesquisa que diz de todas as comunidades ciganas em todos os tempos, diz de três mulheres ciganas em uma dada comunidade e tempo. Posto isso, penso a experiência como “forma histórica de subjetivação” (CASTRO, 2009, p. 161), entendendo-a como “correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10).

Concordo com Foucault, quando ele diz que toda experiência está permeada por jogos de verdade, relações de poder e das formas de relação consigo mesmo e com os outros

³ Para manter o anonimato das três ciganas, os nomes usados são fictícios.

(ibidem, p. 231). Portanto, não há como separar a experiência da trama história na qual ela acontece. Ao aproximar pensamento e história, Foucault problematiza a experiência.

Uma história que não seria aquela do que poderia existir de verdadeiro nos conhecimentos, mas sim uma análise dos 'jogos de verdade', dos jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, ou seja, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 1984, p. 11).

As minhas experiências e das mulheres ciganas têm um lugar no pensamento e na história. É desse lugar que os acontecimentos serão narrados, lembrados e ressignificados. Para isso, recorro à minha memória na tentativa de historicizar algumas das minhas experiências com as mulheres ciganas e sua cultura. Estou entendendo a memória atrelada a possibilidades de mudanças, visto que, ao contarmos uma história passada, nós a ressignificamos com experiências do presente. De acordo com Raphaela Santos (2009):

Quem consegue construir narrativas sobre seu passado, consegue reconstruir uma vida, se submete a uma experiência, através da escolha daquilo que se passou consigo. Isso pode nos deixar aptos a adotar novos projetos de vida (SANTOS, 2009, p. 79).

A autora concorda com Beatriz Sarlo, quando ela diz que

é inevitável a marca do presente no ato de narrar o passado, justamente porque, no discurso, o presente tem uma hegemonia reconhecida como inevitável e os tempos verbais do passado não ficam livres de uma experiência fenomenológica do tempo presente da enunciação (SARLO apud SANTOS, 2009, p. 90).

Minhas memórias não serão narradas da mesma forma como as vivenciei, pois serão ressignificadas com elementos e marcas do presente. Começo, trazendo memórias da minha infância, lembranças que tenho sobre as mulheres ciganas. Como já dito na introdução, os discursos familiares contribuíram de modo negativo para minha constituição e esse “conjunto de discursos colocados em movimentos segundo um corpo de regras [...] comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir” (VEIGA-NETO, 2016, p. 95). E como esses discursos chegaram até minha família? Como foram produzidos? Estou partindo do pressuposto de que não foram meus familiares que construíram esses discursos, uma vez que estes já faziam parte da organização do mundo antes mesmo de eles nascerem. São discursos

que já estão há muito tempo circulando e influenciando a constituição dos sujeitos (ibidem, p. 91).

Tive a oportunidade de confrontar esses discursos familiares e do senso comum na minha juventude, momento em que me deparei, pela primeira vez, com as mulheres ciganas. Esse encontro aconteceu no centro de Juiz de Fora - MG, já nos anos 1990. Estava passeando com a minha mãe, quando avistei, de longe, algumas ciganas fazendo leitura de mãos. O modo como elas se trajavam, vestidos longos, bem coloridos, bordados e brilhantes, chamou muita atenção. Eram roupas que destoavam muito daquelas usadas pela maioria das pessoas que circulavam na cidade, por isso estranhei. Tal estranheza não era sinônimo de algo feio, pelo contrário, ficava admirada com o colorido dessas vestimentas. Porém, ficava de longe, pois o medo não permitia tal aproximação. Avistar uma cigana era motivo de apreensão, minha mãe falava: “*vamos atravessar a rua, porque as ciganas podem nos abordar pedindo para ler a mão e nos roubar*”.

Conseguia identificá-las pelas vestimentas, ao contrário do homem cigano, que não tinha visível sua identidade no corpo e nas vestimentas. O medo não era direcionado aos homens ciganos, pois eles passavam despercebidos diante de mim. Hoje não consigo fazer essa identificação com tanta facilidade, pois muitas mulheres ciganas estão deixando de usar os trajes típicos da cultura por causa do preconceito⁴. O fato de essas mulheres carregarem as marcas da cultura em seu corpo faz com que elas sejam mais expostas a sofrer ataques e atitudes de intolerância e hostilidade, Paula Soria⁵ diz:

A romi está mais exposta ao “outro”, pois carrega as insígnias do grupo nas vestimentas, nos adornos e nos ofícios estigmatizados como a quiromancia⁶. Dessa forma ela é a mais estigmatizada tanto nos contatos interétnicos como nas representações culturais (SORIA, 2016, p. 26).

As vestimentas ciganas acabam inscrevendo nos corpos dessas mulheres as marcas dos estereótipos⁷ e preconceitos. Essa imagem negativa me impediu, por muito tempo, de enxergá-las de outro modo. Como se deu a constituição desses conhecimentos? Para

⁴ Preconceito “representa um forte enraizamento histórico e cultural: contém um aspecto cognitivo de pré-juízo e encontram-se profundamente arreigados à forma como, tradicionalmente, os grupos sociais se relacionam entre si – forma essa que consideram legítima, pois percebem-se de um modo determinados, que, muitas vezes se encontra consolidado historicamente” (LIMA, 1996, p. 15).

⁵ Primeira mulher cigana a concluir o doutorado na América Latina, em 2015, com a tese “Juncos ao vento”: literatura e identidade romani (cigana): *El alma de los parias*, de Jorge Nedich.

⁶ Leitura de mãos.

⁷ Entendo estereótipo como “[...] uma matriz de opiniões, sentimentos, atitudes e reações dos membros de um grupo, com as características de rigidez e homogeneidade” (SIMÕES, 1985, p. 207).

Foucault, o saber e o poder são interdependentes e ambos interferem na produção do conhecimento do sujeito. Por isso,

é preciso considerar [...] que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e suas transformações históricas (FOUCAULT, 2004a, p. 30).

Não é possível, nesse sentido, desvincular meu olhar dos discursos produzidos a partir dessas relações saber-poder. A verdade reverberada através desses discursos, saberes e poderes fez-me olhar para as mulheres ciganas de uma determinada maneira. Esse modo de olhar o outro colocou-me em um lugar e me constituiu enquanto sujeito.

Judith Butler defende o pensamento que não há uma identidade fixa para a categoria “mulher”, indo contra a ideia de “mulher” como essência. Ao colocarmos todas as mulheres em um modelo fixo de identidade, excluimos todas as outras possibilidades de sua construção. Portanto, a categoria mulher está em constante produção e não se aprisiona em nenhuma definição normativa e homogênea (BUTLER, 2003). Apesar de as ciganas e eu estarmos inseridas na mesma categoria “mulher”, não vivenciamos essa experiência do mesmo modo. A maneira de olhar o outro diz dessas particularidades e dessas diferenças.

Assim, a construção do sujeito não pode acontecer de forma individualizada e isolada, mas de maneira histórica e relacional. É preciso interagir com a identidade do “outro” para se constituir e afirmar enquanto sujeito. Kathryn Woodward (2000), em seu texto “Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual”, mostra como a identidade de sérvios e bósnios foi marcada pela diferença e pelo aspecto relacional. De acordo com a autora:

A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (Croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um “não croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença (WOODWARD, 2000, p. 9).

Dessa forma, falar que a identidade é relacional é dizer que ela acontece numa correlação com a diferença, ou seja, a “identidade-eu” (mulher não cigana) depende, para existir, da “identidade-outro” (mulher cigana). Isso traz à discussão o fato de que a marcação dessa identidade e dessa diferença envolve sistemas representativos e classificatórios que definem “quem sou eu” e “quem é o outro”. Entender que “a cultura estabelece essas

fronteiras e distingue essas diferenças” (ibidem, p. 41) possibilita compreender melhor o processo de construção da identidade.

Dito isso, podemos pensar como a nossa cultura tem estigmatizado a identidade cigana ao longo da história, colocando-a como uma diferença que não precisa ser valorizada e nem respeitada. Pensei, por um bom tempo, que a minha identidade era superior à dos(as) ciganos(s), mas, hoje, tenho colocado sob suspeita esse pensamento. Concordo com Veiga-Neto (2007), que não devemos aceitar de modo não problemático as bases pelas quais nos ensinaram a acreditar.

Penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las (VEIGA-NETO, 2007, p. 23).

A curiosidade me mobiliza a buscar novos conhecimentos e me impulsiona a alçar novos voos de pensamento. Sem ela, provavelmente, estaria presa aos conhecimentos familiares e aos do senso comum. Características pejorativas como ladrões(as), sujos(as), traiçoeiros(as) e trapaceiros(as) continuariam a fazer parte do meu entendimento sobre os(as) ciganos(as), sem que uma perspectiva de mudança pudesse acontecer.

Deborah Britzman (2010), em seu texto "Curiosidade, sexualidade e currículo", nos diz que “sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender” (BRITZMAN, 2010, p. 89). A autora estimula um conhecimento por meio da liberdade à curiosidade, defende um conhecimento sobre a sexualidade através de esferas ligadas à paixão pelo desconhecido e à vontade de saber. Foi essa curiosidade que me fez sair da zona de conforto para buscar outras direções que pudessem, como a autora mencionou, “se mostrar surpreendentes” (BRITZMAN, 2010, p. 85).

2.2 CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS

O conceito de gênero é polissêmico! Por isso, é importante situar o(a) leitor(a) do sentido que é dado a ele neste trabalho. Compreendo que “as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos...” (LOURO, 1997, p. 14). O conceito está ligado à história do movimento feminista contemporâneo. É dentro desse movimento que o gênero surge como “construção social e histórica”, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo (ibidem, p. 22).

O feminismo⁸ começou a ter visibilidade no final do século XIX, com o sufragismo⁹. As reivindicações dessa primeira onda do movimento estavam ligadas à luta pela igualdade de direitos, como, por exemplo, o direito ao voto para mulheres. No final da década de 1960, o movimento, que passou a ser considerado como segunda onda do feminismo, ampliou-se para além desse sentido reivindicatório, exigindo não só a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica.

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 1997, p. 15).

Esse termo passa ser usado, pelas feministas, como meio de questionar a ausência, o silenciamento e a invisibilidade das mulheres na história. A omissão da participação delas como sujeito na história, inclusive nas produções científicas, foi teoricamente problematizada através do conceito de gênero.

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas (LOURO, 1997, p. 16).

As feministas contemporâneas passam a usar o termo gênero como uma ferramenta política importante na luta contra as desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade. Com a inserção das discussões de gênero no âmbito das produções acadêmicas e científicas, essas diferenças entre os sexos passam a ser problematizadas.

É dentro desse entendimento de gênero que problematizo minhas experiências com as mulheres ciganas. Tanto “mulheres” quanto “ciganas” serão compreendidas como resultado de construções sociais, culturais e históricas. Por isso, vou me referir no plural a essas duas

⁸ Esse movimento feminista foi majoritariamente representado pelas mulheres brancas. Ao longo da história houve grande opressão, inviabilidade e não representatividade de outras mulheres, como negras, indígenas, ciganas, mulheres trans e lésbica, dentre tantas outras. A invisibilidade dessas tantas outras mulheres dentro da pauta feminista branca, heteronormativa e elitista faz com que elas não tenham seus problemas sequer nomeados. Ver autoras Kelly da Silva e Djamilia Ribeiro.

⁹ Movimento social realizado para estender o direito do voto às mulheres. Ficou conhecido como a “primeira onda” do feminismo.

palavras, por entender que esses processos são constituídos de variadas maneiras em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. As mulheres ciganas também são constituídas de diferentes modos no interior de uma mesma cultura, daí a impossibilidade de falar delas de forma generalizante. Minha pesquisa diz apenas de três mulheres ciganas, enquanto outras ciganas, desse mesmo acampamento, podem vivenciar outras experiências e ter outros processos de subjetivação.

Essa perspectiva de gênero vem causando rupturas no meu modo de pensar, ao colocar sob suspeita a naturalidade do conhecimento e a essência dos sujeitos. Assumir gênero como construção social e histórica é negar a possibilidade de existir uma única maneira de ser mulher cigana. A expressão de Simone de Beauvoir (1967, p. 7) “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” enfatiza esse processo de construção da mulher no seio da sociedade. De acordo com Guacira Louro, essa expressão de Beauvoir passou a indicar

que seu modo de ser e de estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção. Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura (LOURO, 2008, p. 17).

Nesse sentido, o conceito de gênero é entendido de maneira plural, considerando que, para cada momento histórico, cada sociedade tem concepções distintas para homens e mulheres.

Penso que as mulheres ciganas, como também as outras mulheres, são constituídas a partir das relações que estabelecem na história com os outros sujeitos, sendo gênero, nesse aspecto, relacional. De acordo com Joan Scott (1995), a compreensão de qualquer um dos gêneros não poderia existir através de um estudo inteiramente separado. Em suas palavras:

Qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. [...] estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p. 75).

Tenho como foco pensar o processo de constituição das mulheres ciganas, o que não exclui o homem desse processo, uma vez que os gêneros se constituem a partir de uma relação

de interdependência. Portanto, falar de mulheres ciganas é, necessariamente, falar dos homens e vice-versa.

A pesquisa foi realizada em uma comunidade cigana que está “fixada” há mais de 10 anos às margens de uma rodovia, na cidade de Juiz de Fora-MG¹⁰. De acordo com a vice-diretora que trabalha com as crianças ciganas na escola próxima, o acampamento tem, aproximadamente, 25 barracas com a mesma quantidade de famílias ciganas. Escolho esse lugar porque é o que me atrai desde muito jovem. As histórias que ouço da minha mãe dizem dos(as) ciganos(as) desse acampamento. Também escolhi realizar a pesquisa no interior dessa comunidade cigana por compreender que as práticas educativas estão presentes em várias instâncias sociais e não somente na instituição escolar.

Ruth Sabat (2001), em seu texto “Pedagogia cultural, gênero e sexualidade”, destaca como as imagens publicitárias têm um currículo que ensina e educa os sujeitos. A autora mostra como hoje é imprescindível prestar atenção em outros espaços que estão funcionando como produtores de saberes e conhecimentos. Desse modo, podemos destacar a potencialidade educativa da comunidade cigana, sua pedagogia e seu currículo que também “produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder” (SABAT, 2001, p. 9). Compreendo currículo como lugar:

Cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém [...] cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares (PARAÍSO, 2009, p. 278).

O currículo presente na comunidade cigana não está formalizado em documentos oficiais. Seus saberes e conhecimentos são construídos a partir das vivências, experiências e relações interpessoais. Esse currículo, como qualquer outro, é construído por ordenamentos, disciplinamentos e tentativas de homogeneização das identidades. Mas ele também abre brechas e fissuras para possíveis transgressões e transformações.

Considero importante um programa de pós-graduação em Educação se preocupar com esses outros espaços que também são pedagógicos, uma vez que também investem em um tipo de formação constitutiva dos sujeitos. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero,

¹⁰ A informação foi dada pela vice-diretora que trabalha nas proximidades da comunidade cigana.

Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vem desenvolvendo pesquisas e propondo estudos com essa preocupação.

Nesse grupo de estudos e pesquisas, durante a sua pesquisa de doutorado, Filipe Gabriel Ribeiro França (2019) propôs-se a pensar a produção de corpos, sujeitos e masculinidades na revista JUNIOR; Nathalye Nallon Machado (2019), durante sua pesquisa de doutorado dedicou-se a problematizar a produção de subjetividades a partir das imagens de selfies; Bruna Tostes de Oliveira (2017), em sua pesquisa de mestrado, pesquisou os modos de subjetivação a partir de imagens produzidas nas superfícies da cidade de Juiz de Fora; Marcelo Faria dos Anjos (2014), durante sua pesquisa de mestrado, interessou-se pelos enunciados performáticos de personagens homossexuais a partir dos anos 2000, em telenovelas vinculadas na rede Globo, dentre tantos outros(as) que vêm se dedicando a pensar outros espaços educativos.

A minha entrada no GESED, em 2015, contribuiu para que eu compreendesse a multiplicidade de processos educativos envolvidos na constituição dos sujeitos. As pedagogias da mídia (TV, cinema, revista, jornais e outros) e as pedagogias presentes nos diversos espaços sociais produzem discursos e relações de poder e saber que interferem na construção dos corpos, das sexualidades e nos modos de constituição das feminilidades e das masculinidades.

Para Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2016), pensar a educação para os gêneros e para as sexualidades é considerar “os mecanismos utilizados para a constituição dos sujeitos, as intervenções promovidas sobre os corpos, as proibições, as normas estabelecidas, as relações interpessoais” (CASTRO; FERRARI, 2016, p. 17). Esses processos educativos, ao reforçarem normas e condutas, acabam, muitas vezes, agindo na intensificação de preconceitos, discriminações e violências diversas. Este trabalho tem como proposta pensar os processos de constituição das mulheres ciganas; problematizar processos educativos normalizados e familiarizados que incidem sobre a cultura cigana em nossa sociedade e mostrar que, em meio às tentativas de normatização e disciplinamento, resistências e transgressões são possíveis.

Tenho a intenção de problematizar como as narrativas de três mulheres ciganas são permeadas por discursos, saberes e imagens que dizem de processos educativos e de modos específicos de constituição. São mulheres que não deixaram de ser educadas e subjetivadas, por terem abandonado cedo a escola. Seus processos educativos prosseguiram por meio de outras pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia religiosa, a pedagogia cultural e a pedagogia midiática.

2.3 PROBLEMATIZAÇÃO COMO CAMINHO INVESTIGATIVO

O motivo que me impulsionou foi muito simples [...] É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o *descaminho* daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13 – grifo meu)

Em *O uso dos prazeres*, presente na “História da Sexualidade II”, Foucault fala, em termos de exercício, de uma curiosidade que valeria a pena ser praticada, aquela que coloca em movimento o processo de separação do sujeito em relação a si mesmo. Essa experiência de dar um passo atrás em relação ao pensamento é necessária para transformar os modos de ver as coisas do mundo, da vida, da história e dos sujeitos. Continuo a me inspirar no autor, quando ele diz que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Ao longo da pesquisa, exercitei a curiosidade para pensar de outra maneira a cultura cigana, as questões de gênero, os processos de subjetivação e educação dos sujeitos. Até pouco antes de entrar no mestrado, tinha convicção de que todos(as) os(as) ciganos(as), sem exceção, eram enganadores(as), trapaceiros(as), ladrões(as), feiticeiros(as) e preguiçosos(as). Também via a escola como único lugar de educação dos sujeitos, do mesmo modo pensava em um processo de subjetivação único para todas as mulheres ciganas. Nesse sentido, tenho me esforçado para desconfiar desses pensamentos na tentativa de transformar essas certezas em dúvidas e inquietações. Para isso, precisamos estar “abertos para discordarmos do que pensávamos até pouco tempo atrás. A rigor, não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos. Por tudo isso, o “pensar de outro modo” é um exercício difícil e arriscado” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 160).

Pensar de outro modo não significa simplesmente acumular e acrescentar conhecimentos sobre aquilo que já se pensa e já se sabe. É, ao contrário, um movimento que desestabiliza e desterritorializa o já conhecido na busca de outras possibilidades de pensamento. Portanto, é um processo difícil e arriscado, pois coloca o sujeito numa viagem cujos destino e ponto de chegada são desconhecidos. Fazer essa viagem “exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro” (ibidem, p. 159).

Para mim, foi muito penoso “arrancar o pensamento da dimensão do pensável” em que ele se encontrava para “lançá-lo em busca de outras dimensões” (ibidem, p. 161). Estava me sentindo segura e confortável no lugar em que me encontrava até o momento da chegada das ondas que me arremessaram para o desconhecido, causando-me muito medo e insegurança. Navegar em caminhos incertos e inexplorados sempre foi motivo de preocupação e ansiedade, pois não sei o que vou encontrar durante a viagem. Porém, a possibilidade de sair da rotina, de descobrir lugares novos, de conhecer pessoas e culturas diferentes pode tornar essa viagem prazerosa e agradável.

Mover-se nas pesquisas é como se mover nas águas. Em alguns momentos, presenciamos sua calma, em outros, sua agitação e turbulência. O contato com uma cultura diferente da minha fez-me perceber que estava em alto mar, na agitação das águas, e que tinha muitos perigos a enfrentar, como o medo e o pavor em relação aos(as) ciganos(as). O balanço e a imprecisão das águas me tiraram do lugar e me transformaram. De acordo com Ailton Dias de Melo, Cláudia Maria Ribeiro e Gislaine de Fátima Ferreira da Silva (2016), as águas revoltas têm um potencial de imprecisão e de transformação, vez que elas “evocam agitação, fúria, verdadeiras perturbações. São anúncio de um novo nem sempre previsível. Revoltas e em tempestades manifestam epifanias, forças ocultas e transformadoras”. As águas “revoltas possuem um encanto que reside na indefinição, nas contradições. São águas paradoxais que tudo podem” (MELO; RIBEIRO; SILVA, 2016, p. 234).

Foi muito difícil e arriscado aventurar-me na cultura cigana, mas arrisquei-me e descobri a potencialidade dessa viagem. Posso afirmar que voltei dessa viagem com um olhar diferente. Hoje, vejo as mulheres ciganas de um outro modo, como pessoas que sofrem, divertem-se, têm sonhos, saudades e muito amor pela família e sua cultura. São mulheres fortes que lutam contra o preconceito e resistem às dificuldades da vida. Essa mudança de olhar não seria possível sem a problematização, sem o distanciamento e o estranhamento do pensamento. Distanciar, desprender e interrogar o próprio pensamento seria liberdade para Foucault. “O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema” (ibidem, p. 231- 232).

Para que o pensamento se torne um problema, é preciso “que um certo número de fatores os tenha feito perder a familiaridade ou provocado um certo número de dificuldades” (FOUCAULT apud MARSHALL, 2008, p. 31). Esse movimento exige estranhamento e distanciamento em relação ao pensamento, que é comum e íntimo. Esse processo de suspeita

do conhecimento familiar sobre a cultura cigana está provocando atitudes diferentes diante desse saber.

De acordo com Rosa Fischer (2007, p. 61), é preciso “desviar o olhar dessa “naturalidade” que nos espreita, e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada”. Portanto, as experiências compartilhadas através desta pesquisa foram ditas a partir de práticas muito particulares e localizáveis. As subjetividades das mulheres ciganas foram pensadas dentro de um contexto histórico específico de discursos e relações de saber e poder. Quando falamos de subjetividades, “estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam práticas de si que têm nos discursos e na relação saber-poder suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas” (FERRARI, 2010, p. 9).

Pensar essas subjetividades como resultados de processos múltiplos e diferenciados é se ater para a variedade de fatores que interferem na sua construção. O autor utiliza “subjetividades” no plural, mostrando que pode existir uma pluralidade de formas de se constituir sujeitos. Penso que as forças discursivas são intensas para manter a continuidade das formas históricas pelas quais essas mulheres foram e são subjetivadas, mas não descarto a possibilidade desse rompimento. Como Ferrari (2010) argumenta, os processos subjetivos podem ser desfeitos, dando lugar a outros modos de construção do sujeito.

Não quero cair na armadilha do conhecimento totalizante sobre os processos de subjetivação das mulheres ciganas. Por isso, considerei pertinente escolher uma “metodologia” mais aberta e flexível. Concordo com Sandra Corazza (2007) que a escolha que fazemos na pesquisa “diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder”. Por isso, “não escolhemos, de um arsenal de métodos aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’” (CORAZZA, 2007, p. 125).

Assumo uma maneira de pesquisar que não procura respostas fechadas e conclusivas a respeito dessa etnia¹¹. Para caminhar sob essa ótica, torna-se necessário salientar a existência

¹¹ O antropólogo Frans Moonen utiliza o termo “etnia cigana” em seu trabalho “Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil”. Já a autora Cristina da Costa Pereira utiliza o termo “povo cigano”, em seu livro de mesmo nome. Nenhum dos dois explica os sentidos de tais terminologias. Utilizo, no meu trabalho, as duas expressões. Não estou entendendo etnia como um conceito fixo, que define identidades e valores sócio-culturais dos(as) ciganos(as). Os(as) ciganos(as) podem compartilhar histórias, línguas, religiões, costumes, símbolos, vínculos de ancestralidade e tradição etc. Porém, essa etnicidade não determina a identidade das pessoas pertencentes a um determinado grupo étnico. Ao referenciar no texto etnias (Rom, Sinti e Calon), não pretendo marcar identidades, valores e costumes para aqueles(as) que estão dentro dessas denominações. Em relação à palavra povo, estou compreendendo-a de forma semelhante à etnia. São pessoas que também compartilham elementos culturais semelhantes. Todavia, povo se refere à inclusão de várias etnias ciganas, de uma forma mais abrangente, sem, contudo, fixar lugares e subjetividades para essas pessoas.

da “pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final” (LOPES, 2013, p. 13).

Para Foucault, o sujeito que questiona não faz nada mais do que usar um direito que lhe é dado: “não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio” (FOUCAULT, 1994a, p. 225). Não quero, com isso, estabelecer modelos seguros de pesquisa, nem definir, *a priori*, o percurso, o caminho, o trajeto a ser feito. Busco, ao contrário, ir ao encontro das dúvidas, das perguntas, das contradições, daquilo que até pouco tempo era impensável, no sentido de questionar as certezas e as verdades do pensamento.

Autores(as) que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista, de Foucault e seus colaboradores(as), incitam-me problematizar o pensamento. Nesse sentido, pretendo caminhar com eles(as), não no sentido de trilhar os mesmos percursos, mas utilizá-los(as) como ferramenta para poder construir o meu próprio caminhar de pesquisa. Michel Foucault convida seus(as) leitores(as) a tomarem suas ideias, seus escritos, suas obras e seus livros como ferramentas e não como algo rígido e definitivo. Em uma entrevista, concedida a Roger-Pol Droit, em 1975, o filósofo afirma:

Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006a, p. 52).

O autor não retira seus discursos da arena em que se disputam as relações de poder, deixando claro que a sua produção intelectual está em funcionamento dentro desse jogo de forças discursivas. O filósofo, nesse sentido, convida o(a) leitor(a) a “produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder” (FOUCAULT, 2006a, p. 52), inclusive dos próprios sistemas de que seus livros resultam. Assim, utilizá-lo como ferramenta na pesquisa é valer-se de suas contribuições, sem, contudo, tentar encontrar uma chave certa para a verdade do conhecimento. É abrir a caixa de ferramenta, não querendo revelar o que tem dentro, mas buscar “peças” que sejam úteis para o entendimento do mundo. Confesso que não foi tarefa fácil pesquisar, sempre desconfiada dos discursos produzidos pela sociedade, porque fui, e ainda sou, subjetivada por muitos desses conhecimentos. No entanto, posso dizer que ter

me aproximado de algumas caixas de ferramentas possibilitou esse deslocamento de posições e certezas.

Em relação ao pós-estruturalismo, entendo-o como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28). Seria um movimento de pensamento que critica o sujeito racional e autônomo, as pretensões universais da razão e as metanarrativas de explicação do mundo. Para Guacira Lopes Louro, conhecer, pesquisar e escrever, nessa ótica,

significa resistir à pretensão de operar com «a verdade». Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada (LOURO, 2007, p. 241).

Tenho me interessado por essa perspectiva e venho me aproximando de suas discussões, reflexões e problematizações, mas coloco-me num lugar de estranhamento e conflito. Estava, antes desses estudos, numa posição confortável e tranquila, até a chegada de novas ideias e pensamentos. Estes trouxeram muitos incômodos, promovendo desajustes no modo de entender os conhecimentos.

Essas leituras chegaram até mim no ano de 2015. Foi em um curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental, oferecido pelo Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF, que entrei em contato, pela primeira vez, com esses estudos. Comecei a enxergar o mundo com novas lentes através da disciplina “Identidade, gênero, raça e cultura visual na formação docente”, ministrada pelo professor Anderson Ferrari. Fui apresentada à perspectiva pós-estruturalista e aos estudos foucaultianos. As discussões provocadas em sala contribuíram para pensar gênero e sexualidade para além do sexo biológico. Essas categorias, que antes eram naturais para mim, passaram a ser entendidas como construções sociais, históricas e discursivas.

As minhas velhas e confortáveis lentes estavam cada vez mais sendo distorcidas com as discussões também provocadas no GESED. Os textos trabalhados, os filmes assistidos e a participação do grupo contribuíram para que eu pudesse compreender gênero e sexualidade como discursos e processos educativos.

A disciplina do mestrado, ministrada pelo professor Roney Polato de Castro, “Tópicos Especiais em LCFP pesquisas em educação e construção do conhecimento na perspectiva dos

estudos pós-críticos”, também mobilizou meu pensamento, fazendo-me repensar processos rígidos e seguros de fazer pesquisa em educação.

Tenho buscado, através dessas várias problematizações, “me colocar num outro ponto focal, de assumir outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes” (BUJES, 2007, p. 17), constituídas a partir das verdades que eu havia aprendido durante os processos educativos não escolares. Foram pessoas da minha família e próximas do meu convívio que me ensinaram que os(as) ciganos(as) roubavam crianças, galinhas, roupas no varal, cavalos e pertences pessoais dos não ciganos(as). Por isso, cresci tendo um olhar hostil em relação a eles(as). Hoje, como pesquisadora, tenho uma tarefa importante:

Contestar as metanarrativas que prometem descrever e explicar “a” realidade em uma pesquisa totalizante; tensionar as relações usuais que se estabelecem entre saber, poder e verdade; assumir o pressuposto de que a linguagem, como um campo de operação do poder, é constitutiva do social e da cultura e que, exatamente por isso, se propõe a problematizar e explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriedade dos sentidos que ela produz (MEYER, 2005, p. 29).

Pretendo, ao “final” do trabalho, contribuir para pensar a cultura cigana, os processos subjetivos das mulheres ciganas e a educação com um olhar mais aberto e menos engessado. Para isso, apostei em uma pesquisa que enveredou pelos caminhos da problematização do pensamento. Dar um passo em relação à maneira de pensar e agir foi essencial nesse processo. Marshall (2008) dialoga com Foucault a respeito disso:

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema... Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de pensamento como um problema. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta (MARSHALL, 2008, p. 31).

Esse parece ser um caminho possível de se fazer pesquisa: “dar esse passo atrás” para pensar, sob uma nova ótica, aquilo que pareceu, até recentemente, inquestionável e naturalizado. Esse processo de autorreflexividade não pode ser confundido com falta de rigor ou um vale-tudo na pesquisa. Para Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 258), “não significa niilismo,

ou cinismo, ou falta de compromisso e responsabilidade”. Há, talvez, um aumento de responsabilidade, pois precisamos constantemente colocar nosso pensamento sob suspeita, crítica e dúvida.

Por isso, aceito o desafio de me aventurar no desconhecido, correndo o risco de caminhar em trilhas e percursos sinuosos, bem como aceito a possibilidade de mudar os rumos da minha pesquisa, fazendo desvios, procurando atalhos e, quem sabe, descaminhos.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desde o momento em que comecei a desenvolver o anteprojeto de pesquisa para a seleção de mestrado, algumas inquietações já estavam presentes em relação à parte metodológica do trabalho. A maior preocupação era quanto à minha inserção no campo, ou seja, no acampamento cigano. Será que seria aceita pela comunidade cigana? Como seria esse possível encontro?

Na entrevista de seleção, alguns possíveis “caminhos” foram sugeridos pela banca. Um dos apontamentos seria a aproximação com a escola do bairro como forma de viabilizar um contato que poderia facilitar minha entrada na comunidade cigana. Digo isso porque, durante a entrevista, relatei que muitas crianças desse acampamento estudam nessa escola, única do bairro.

Conseguí ser aprovada no mestrado! A felicidade tomou conta de mim e a ansiedade também. A preocupação que anteriormente tinha com a parte metodológica só aumentou. Então, meu orientador concordou que eu fizesse o primeiro contato com a escola, uma aproximação que foi feita no dia 2 de abril de 2018.

Fui muito bem acolhida pelos(as) funcionários(as) da instituição. Muitos deles(as) já me conheciam, pois sou filha de uma das professoras da escola. Em conversa com a diretora, fiquei sabendo que algumas alunas vão para a escola com a vestimenta cigana, situação que acontece esporadicamente, pois a gestora orienta para irem uniformizadas.

A instituição escolar é uma das máquinas que controla, organiza e disciplina os corpos. Herança da modernidade, ela funciona, desde o século XVIII, “como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si” (VEIGA-NETO, 2008, p. 46). As regras da escola, quanto ao uso do uniforme, acabam moldando, limitando, ordenando e disciplinando os corpos dessas meninas, fazendo com que suas diferenças passem despercebidas dentro da instituição.

Continuando a conversa com a diretora, perguntei: quantos ciganos(as) têm matrícula na escola? Inicialmente, ela não soube me informar. De acordo com a gestora, seria necessária uma pesquisa nas pastas documentais desses(as) alunos(as), pois a escola não tinha um registro do número de ciganos(as) que estudavam lá. Através de uma estimativa, chegou à hipótese de que o número de meninos era superior ao das meninas, ressaltando que, nos últimos anos, o número de ciganas havia aumentando.

Quando apresentei a minha pesquisa e falei do meu interesse em conhecer a cultura cigana, não disse, de antemão, que pretendia pesquisar com mulheres ciganas. Entretanto, várias experiências trazidas pela diretora diziam delas, das suas vestimentas, das situações de abandono escolar, do casamento, do cuidado com a barraca e com os(as) filhos(as). Essa primeira conversa deixou-me com algumas questões: essa educação seria específica da cultura cigana? As mulheres não ciganas também não são educadas para o casamento, para a maternidade e para assumirem as responsabilidades domésticas e outras funções consideradas femininas?

A diretora não enfatizou os processos educativos que acontecem na escola, pois os aprendizados do âmbito familiar foram os que sobressaíram nessa conversa. Utilizei, para pensar essa educação que extrapola os muros da escola, as contribuições de Anderson Ferrari. Para esse autor, a escola não é o único lugar que ensina e educa os sujeitos, para além dela existem outras instâncias culturais que também são pedagógicas. Portanto, podemos ressaltar:

o aspecto interminável de construção e reconstrução das relações humanas como processo educativo de formação e transformação [...]. Neste raciocínio, todo espaço de relação se constituiria e atuaria como espaço pedagógico (FERRARI, 2010, p. 8).

A comunidade cigana também produz e faz circular uma série de valores, concepções e representações que educam crianças, homens e mulheres ciganas de um determinado tipo. Os conhecimentos lá produzidos ensinam, desde a tenra idade, como as mulheres ciganas têm que se vestir, falar e se comportar. Na nossa cultura também somos, a todo momento, atravessadas por discursos que tentam nos enquadrar em identidades binárias e fixas de gênero. O gênero seria, portanto, um organizador social presente nas diversas culturas, instituições, espaços e práticas sociais.

Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc, são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” — produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir

dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25, grifos do autor).

A diretora utilizou os seus conhecimentos de gênero para dizer da mulher cigana, porém, não problematizou o fato de tantas mulheres não ciganas também passarem por processos educativos semelhantes. Também somos educadas para sermos donas de casa, esposas e mães.

Durante a conversa, a gestora sugeriu que eu procurasse a vice-diretora da escola, pois ela teria uma boa relação com os(as) ciganos(as) pelo fato de também ser de origem cigana. Então, fiz um contato, primeiramente por telefone, e, posteriormente, marquei um encontro com ela na escola. Inicialmente, ela não se mostrou muito à vontade para me ajudar. Disse que, apesar de ser de origem cigana, não sabia nada sobre a cultura. Fiquei pensando: que significado pode ter o silenciamento na constituição da subjetividade do sujeito? Zaine Mattos (2012, p. 2) diz que “o falar e o calar, o deixar falar e o fazer calar, são usados pelos sujeitos como estratégias de poder e força para posicionar o outro”, contribuindo para constituir sujeitos e resistências.

No livro “O que é lugar de fala?”, Djamilia Ribeiro (2017) apresenta alguns pressupostos, tendo como base a perspectiva do feminismo negro, de “quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são” (RIBEIRO, 2017, p. 25) para dizer do negro(a), da mulher negra e do racismo na sociedade. A autora enfatiza que é preciso “romper com a lógica de que somente subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (Ibidem, p. 84). Nesse sentido, não limita o direito do discurso somente naqueles grupos que vivenciam a experiência de ser negro(a). A partir dessas reflexões, podemos pensar que não precisamos ser ciganos(as) para nos posicionarmos eticamente em relação a eles(as). Porém, de modo algum, quero assumir a mesma posição de fala que as ciganas, vez que falo de um outro lugar e de uma outra constituição.

O caminho metodológico começou antes mesmo de adentrar a comunidade cigana. Todo procedimento de leituras, orientações, telefonemas, idas à escola, conversas com a diretora e vice-diretora e experiências compartilhadas com professores(as) são parte desse processo de pesquisa, portanto, não podemos restringi-lo à minha chegada ao acampamento.

Minha aproximação com o campo aconteceu por intermédio da vice-diretora, que se mostrou solícita para marcar o primeiro encontro e me acompanhou na primeira visita. No

primeiro encontro, fui surpreendida pelo interesse de Esmeralda¹² pela aprendizagem da leitura e da escrita, então, ofereci-me para ajudá-la. A cigana, muito feliz, perguntou se poderia convidar outras ciganas para participar dos estudos que seriam realizados no interior do próprio acampamento.

Considero importante enfatizar que essas aulas não foram mera codificação e decodificação do sistema de escrita. Foram encontros que disseram de sujeitos, de experiências, de educação e de processos de constituição. Desse modo, a metodologia utilizada foi além de observar uma cultura e ensinar mulheres ciganas a ler e escrever. Utilizei, como procedimento, encontros criativos, participativos e produtivos. Encontros em que as ciganas participaram, compartilharam conhecimentos e experiências de vida. Foram encontros que produziram saberes, relações de poder, constituíram subjetividades e modos de ser. Nesses encontros, conversamos! Partilhamos alegrias, tristezas, aflições, emoções e preocupações diversas. Desse modo, questiono: a conversa poderia ser uma metodologia de pesquisa?

Essa questão levou-me a problematizar “a metodologia hegemônica, tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos” e apostar em uma pesquisa que investisse na conversação. Conversar pareceu-me “ser uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica” (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2018, p. 29). Desse modo, posiciono-me fora da metodologia que “zela pelos procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa reproduzíveis, em prol de um conhecimento neutro, objetivo e incontestado, tal qual planteou a modernidade positivista” (Ibidem, p. 167).

A conversa como metodologia de pesquisa abre espaço para interrogarmos os “modos autoritários e, muitas vezes arrogantes, de pesquisar” (Ibidem, p. 34). É um modo de pesquisar que possibilita sair das posições rígidas criadas em torno da relação pesquisador(a) e sujeitos da pesquisa. “O conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas” (Ibidem). A conversa, nesse sentido, preza por uma relação mais democrática, pois retira do centro aquele(a) que domina e controla o assunto e o tempo da fala. Na conversa com as mulheres ciganas, priorizei a escuta, uma vez que o mais importante para mim era ouvi-las no sentido de valorizar suas narrativas, seus conhecimentos e experiências de vida.

Nessa perspectiva, a conversa pressupõe a imprevisibilidade, a contingência e o inesperado do acontecimento. As conversas com as ciganas borraram os contornos do

¹² Na pesquisa, como fora mencionado, utilizei nomes fictícios para proteger o anonimato das mulheres ciganas. Depois vou apresentá-las melhor.

esperado, desarrumaram o ordenado, extrapolaram aquilo que havia pensado para trabalhar nas aulas. “Como saber aonde chegará uma conversa?” (Ibidem, p. 165). Conquanto esses encontros fossem pautados e planejados com antecedência, no decorrer das conversas, eram transformados e tornavam-se outra coisa, com novos objetivos, interesses e desafios.

3 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: UM ENCONTRO DE PERSPECTIVAS E OLHARES

Este trabalho não tem a pretensão de inaugurar um saber sobre “identidade cigana”, “mulheres ciganas”, “educação cigana”, “cultura cigana” e “ciganos e religião”. Por isso, busco me enveredar na pesquisa junto daqueles(as) que já pesquisaram sobre o assunto. Considero importante ressaltar que os laços estabelecidos por esses(as) autores(as) nem sempre dialogam com as perspectivas que utilizo na minha pesquisa.

Num primeiro momento, busquei dialogar somente com pesquisas com o mesmo embasamento teórico-metodológico com o qual me aproximo, por compreender que nossas escolhas são interessadas e feitas, muitas vezes, por afinidades de pensamento. Porém, a banca de qualificação sugeriu que eu ampliasse as leituras para além da área da educação e dos referenciais pós-estruturalistas e foucaultianos. Estava diante de uma escassez de trabalhos nessas perspectivas teóricas e, por esse motivo, acabei fazendo o exercício de olhar para outros caminhos de pesquisa, a fim de enriquecer as discussões sobre o tema pesquisado. Compreendi que não precisamos, em nossas pesquisas, desconsiderar o que foi produzido em outras teorias, podemos “ocupar-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos” (PARAÍSO, 2012, p. 25).

Busquei, por meio dessas leituras, estabelecer diálogos com a minha pesquisa sem querer dar conta de tudo. Penso que nenhuma publicação e nenhuma pesquisa conseguirá abarcar a pluralidade dessas temáticas. Compreendo também que o conhecimento que produzimos no processo de nossas investigações é, desde sempre, um conhecimento interessado, diz de disputas e de relações saber-poder. Esse entendimento nos faz pesquisar “levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto da nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultados das nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (Ibidem, p. 27).

Não quero isentar minha pesquisa do processo de disputa por produção de verdades, porém, em nenhum momento, estou considerando esse processo como resultado de verdades definitivas e universais. Isso porque “o discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (Ibidem, p. 28). Outras ferramentas teórico-analítico-descritivas produzirão outros significados em relação ao mesmo objeto de investigação.

3.1 PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Utilizei como ferramenta de pesquisa o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma plataforma que fornece aos pesquisadores(as), estudantes, professores(as) acesso a diversas produções científicas, como artigos, periódicos, livros, teses e dissertações. Por incapacidade de abarcar todas as possibilidades de publicações, priorizei as buscas no banco de teses e dissertações. Essa escolha foi feita propositalmente, uma vez que tenho interesse em saber o que tem sido produzido, nas universidades do país, nas pesquisas de mestrado e doutorado, sobre ciganos(as). Lanço um olhar curioso sobre essas produções, na tentativa de pensar o foco da minha pesquisa: mulheres ciganas e seus processos de subjetivação.

Utilizei, na busca, os termos: “Identidade Cigana”, “Mulheres Ciganas”, “Educação Cigana”, “Cultura Cigana” e “Religião e Ciganos”, sem filtrar resultados. Ao fazer a pesquisa, chamou-me atenção o fato de a maioria dos(as) pesquisadores(as) ter passado por experiências semelhantes às minhas em relação à cultura cigana. As memórias desses sujeitos, em grande parte, entrelaçaram-se às minhas memórias em suas representações negativas e folclorizadas. Apesar de concordar que as memórias individuais e socialmente compartilhadas se entrecruzam muito, considero importante fazer uma ressalva: não estou compreendendo essas memórias como algo estável e coerente, mas como resultado de processos discursivos e relações de saber-poder. Compartilho da ideia de que a memória é

um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como boa forma, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma desregulação que vem perturbar a rede de implícitos (PÊCHEUX, 1999, p. 53).

É muito forte a tentativa de manter a regularização dos discursos em torno da memória cigana. Entretanto, essa regularização discursiva está sempre suscetível a um jogo de forças na própria memória, podendo desregulá-la sob a influência de um acontecimento discursivo novo. A possibilidade de romper com os implícitos associados ao sistema de regularização anterior está em jogo nesse processo de disputas em torno da memória cigana.

Para facilitar a visualização e a organização do trabalho, organizei as pesquisas encontradas em quadros. Vou apresentá-los através de eixos temáticos.

Quadro 1- Eixo Temático: "Identidade Cigana"

Autora	Título	Ano	Área	Instituição	Nível
Ana Paula Castello Branco Soria	“Juncos ao vento”: literatura e identidade romani (cigana): <i>El alma de los parias</i> , de Jorge Nedich	2015	Linguística	UnB (Universidade de Brasília)	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES (2019).

Na busca “Identidade Cigana”, encontrei 18 trabalhos¹³. Resolvi priorizar o trabalho da pesquisadora Ana Paula Castello Branco Soria, por ser de autoria de uma mulher cigana. Considero importante ouvir o processo de construção identitária a partir de uma voz própria: a cigana. Como os outros 17 trabalhos são de pesquisadores(as) não ciganos(as), resolvi não trazê-los para a discussão. Não quis com tal ação desmerecer as contribuições desses estudiosos(as), mas não tive tempo suficiente para problematizar todos os trabalhos encontrados.

A tese intitulada “Juncos ao vento”: literatura e identidade romani (cigana): *El alma de los parias*, de Jorge Nedich, defendida no ano de 2015, teve como propósito estudar a literatura romani (cigana) contemporânea. Utiliza em suas análises uma obra principal, denominada *El alma de los parias*. A autora diz que o escritor rom¹⁴ (cigano) Jorge Nadich

¹³Os outros 17 trabalhos podem ser encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES através dos títulos e autores(as): A identidade cigana na modernidade tardia: construções fragmentadas (Anna Clara Viana de Oliveira); Memórias do estrador: identidade cigana analisada sob a luz das narrativas de um chefe cigano (Caroline Leal Dantas do Nascimento); O "Tempo de Atrás": um estudo da construção da identidade cigana em Sousa PB (Maria Patricia Lopes Goldfarb); Ser Viajor, Ser Morador: uma análise da construção da identidade cigana em Sousa/PB (Sulpino, Maria Patricia Lopes); Identidade cigana, projetos de vida e lazer nos circuitos de vaquejada na Paraíba (Izabelle Aline Donato Braz); ‘Ser domesticado e ser nômade’: um estudo sobre identidade cigana no município de Cruzeta - RN' (Virgínia Kátia de Araújo Souza); A dança Cigana: a construção de uma identidade cigana em um grupo e camadas médias no Rio de Janeiro (Claudia Regina Bonfim da Fonseca); O olhar de si e o olhar dos outros: um itinerário através das tradições e da identidade cigana (Débora Soares Castro); Ciganos, Roma e Gypsies: Projeto Identitário e Codificação Política no Brasil e Canadá (Miriam Alves de Souza); História, memória e identidade: os ciganos no interior da Bahia na segunda metade do século XX Santo Antônio de Jesus- Bahia 2015 (Priscila Natividade de Jesus); Vida cigana: aspectos que configuram as atuais dinâmicas de mudanças dos ciganos brasileiros (Sílvia Regia Chaves de Freitas Simões); História, memória e identidade: os ciganos no interior da Bahia na segunda metade do século XX (Indira Silva Souza); Ciganos, novas tecnologias, redes de sociabilidade e identidade (Erisvelton Savio Silva de Melo); Ciganos: peregrinos do tempo-ritual, cultura e tradição (Regiane Aparecida Rossi); Em busca de uma sombra: a construção de uma territorialização através de processos de mobilidade e reconhecimento étnico entre os ciganos de Sousa (PB) (Jessica Cunha de Medeiros); Vidas Ciganas do Semiárido: estudo sobre afirmação identitária e processo de territorialidade no sertão pernambucano (Joelma Conceição Reis); Nós somos ciganos. E você, o que é?: Processos identitários entre três gerações de ciganos calon no estado do Espírito Santo (Grecy kelle de Andrade Cardoso);

¹⁴ De acordo com Ana Paula Soria, existe internamente o reconhecimento de três grupos que constituem a etnia: Rom, Sinti e Calé ou Calóns. O escritor Jorge Nadich pertence ao grupo Rom.

“parece pretender quando atrela o termo párias a suas memórias” “dar uma ideia da dimensão subjetiva de pertencer a uma minoria excluída”, fazendo menção a situação vivida pelos indivíduos sem castas na Índia (SORIA, 2015, p. 138).

Utilizou, em suas discussões e problematizações, as contribuições das teorias pós-críticas, aporte teórico também compartilhado em minha pesquisa. Porém, é importante enfatizar que essas teorias representam um conjunto variado de perspectivas, abrangendo o multiculturalismo, o pós-estruturalismo, os estudos de gênero, o pós-modernismo, o pós-colonialismo, o pós-gênero, o pós-feminismo, os estudos culturais, os estudos étnicos e raciais, o pensamento da diferença e os estudos *queer* (PARAÍSO, 2012). Ana Paula Soria se aproximou dos estudos pós-coloniais, enquanto eu, das contribuições do pós-estruturalismo. Mesmo que cada uma dessas perspectivas tenha suas peculiaridades, alguns pressupostos podem ser compartilhados. As pesquisas pós-críticas se afastam das explicações universais e das totalidades e optam por trabalhar com explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (Idem, 2004, p. 288).

A pesquisadora cigana ressalta que, desde a década 60 do século passado, vêm ocorrendo, nos estudos culturais, críticas às representações distorcidas das identidades sociais minoritárias. “Observa-se o crescente aparecimento de novos lugares de fala, nos quais os grupos silenciados ou sub-representados social e politicamente buscam construir seus discursos e reconstruir interpretações para suas identidades” através de suas próprias escritas (SORIA, 2015, p. 149). A Literatura Romani¹⁵ (cigana) surge justamente no contexto do século XX, período em que os(as) ciganos(as) começam a se organizar em busca do direito de se representar social e politicamente. É uma literatura que “recupera a história grupal e apresenta a realidade do coletivo, oferecendo às sociedades circundantes uma visão de mundo, a partir da perspectiva “de dentro” (SORIA, 2015, p. 14). Os textos literários valorizam as vozes ciganas e trazem, em suas narrativas, “um lugar não estereotipado ou exotizado” ou, ainda, um lugar não romantizado da sua identidade. É uma pesquisa que considero de extrema relevância, pois traz o olhar de uma mulher cigana sobre a sua própria cultura. Essa perspectiva de “dentro” possibilita (des)construir olhares e representações sobre os(as) ciganos(as), ao trazer as vozes minoritárias “dando-lhes espaço e legitimação como sujeitos de suas narrativas” (Ibidem, p. 17).

¹⁵ Literatura Romani é uma literatura realizada por escritores(as) ciganos(as). Essa literatura “tem um importante papel no processo de reconstrução da identidade atual, na desconstrução de imagens negativas e no estabelecimento de “pontes” de diálogos com o “outro” [...]” (SORIA, 2016, p. 313). Utiliza a denominação “Romani” em substituição à palavra cigana sob alegação de que esta última carrega uma grande carga pejorativa contra seu povo.

O meu trabalho não possibilitou esse protagonismo cigano(a), pois foi uma escrita feita com o olhar de uma não-cigana. Sendo assim, é importante ressaltar que o processo de constituição das três mulheres ciganas foi compreendido através do meu lugar de pertencimento social. Tudo que selecionei para trabalhar com as ciganas, a maneira como realizei as conversas e tudo que em campo observei foi perpassado por minha visão de mundo e por meu processo de subjetivação e des(subjetivação). Busco inspiração nas palavras de Dijamila Ribeiro para pensar os lugares de fala. De acordo com a autora:

Todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares e grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 86).

Ser mulher branca não cigana me coloca num lugar de fala de maior privilégio em relação à mulher cigana. A minha fala está mais propícia a ser ouvida e levada em consideração do que a fala dessa mulher – a sociedade foi construída em moldes culturais, sociais e políticos que não a considera. Estar em um pertencimento social diferente das ciganas não inviabilizou o meu trabalho, pelo contrário, o fato de ter conseguido enxergar as hierarquias de poder e saber construídas em torno dos lugares de fala potencializou outros olhares em relação às mulheres ciganas e à sua cultura.

Minha pesquisa, assim como o trabalho da Ana Paula Soria, compreende identidade cigana a partir do “entre-lugar” das fronteiras culturais, do “reconhecimento das diferenças culturais e da recusa a uma identidade fixa” (SORIA, 2015, p. 212). O “entre-lugar” das fronteiras culturais seria o local em que as diferenças se encontram e se misturam. Contudo, é importante ressaltar que esse espaço fronteiro não é um território pacífico, em que as diferenças convivem harmoniosamente. Ao contrário, a fronteira é o local próprio do embate, do conflito, da discórdia, do choque e da contestação.

As ciganas da minha pesquisa parecem transitar nessas fronteiras culturais temerosas com o processo de aculturação. Evitam ao máximo a aproximação com a cultura não cigana. O medo de “perder” a identidade cigana parece ser o motivo desse estreitamento das relações entre as culturas. O fato de retirar as meninas da escola é sugestivo para pensar esse medo em relação ao processo de transformação cultural. A mãe de Esmeralda também chegou a falar do medo que sente da neta não querer usar a vestimenta cigana. De acordo com a matriarca da

família, a menina precisaria ser educada o quanto antes para aprender a usar a roupa. A avó explicou a resistência da menina, dizendo que a criança tinha tendência a puxar o seu bisavô, um cigano impuro¹⁶. Em alguns momentos, utilizam o processo de hibridização cultural para justificar as mudanças na identidade das meninas ciganas, em outros, atribuem tais mudanças ao processo da hereditariedade.

Há também, nessas falas, um atravessamento de gênero. Na primeira situação, os modos de ser das meninas ciganas podem ser entendidos como resultados das interações e das construções sociais, enquanto, na segunda, estão relacionados ao determinismo biológico. Sara Salih (2010), em seu livro “Judith Butler e a teoria Queer”, nos diz que “[...] a *mulher* em si é um termo em processo, um devir, um construir do qual não se pode dizer legitimamente que tenha origem ou fim” (SALIH, 2010, p. 66), mas pode dar a aparência de cristalização, de algo definitivo. Isso porque a repetição dos atos performáticos cristaliza o gênero e, ao longo do tempo, passa a “produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser” (Ibidem, p. 89). As resistências existem para deslocar, romper com unidades e suscitar novos reagrupamentos, portanto, existem para ir contra aquilo que tenta definir e cristalizar o sujeito. O fato de a menina cigana não querer usar a vestimenta não diz de algo que é determinado por fatores biológicos e hereditários, mas por processos construídos social e historicamente, diz de resistências e relações de saber e poder. A identidade dessa criança não está definida ao nascer, ela vai sendo constituída na medida em que age, atua e luta contra engessamentos impostas ao seu gênero.

¹⁶ Cigano(a) impuro(a) é aquele que tem sangue misturado com não cigano(a) – Fala da mãe de Esmeralda.

Quadro 2 - Eixo Temático: "Mulheres Ciganas"

Autor(a)	Título	Ano	Área	Instituição	Nível
Suderlan Sabin Leandro	“Mulheres ciganas no sertão paraibano e a vivencia no processo de gestação, parto e nascimento”.	2008	Enfermagem	UFPB (Universidade Federal da Paraíba)	Mestrado
Monik Nowotny Gomes	“Saberes e práticas culturais de mulheres em um acampamento cigano no Brasil: contribuições para a etnoenfermagem”.	2012	Enfermagem	UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)	Mestrado
Gláucia Casagrande Peripolli	“As Raízes das Flores: uma etnografia entre mulheres ciganas em Pelotas, RS”.	2013	Sociologia	UFPEL Universidade Federal de Pelotas	Mestrado
Cláudia Valéria Fonseca da Costa Santamarina	“Ciganas em Movimento: um estudo sobre a autonomia e emancipação social de mulheres Calins e suas práticas nômade no interior do Rio de Janeiro”.	2015	Psicologia	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES (2019).

Ao pesquisar a expressão “Mulheres Ciganas”, encontrei somente quatro trabalhos. Duas dissertações em Enfermagem, uma dissertação em Sociologia e uma tese na área da Psicossociologia. Percebi pouco investimento dos(as) pesquisadores(as) nesse eixo de estudo. Cabe mencionar que, na área da Educação, nenhuma pesquisa foi encontrada, o que mostra uma falta de interesse em conhecer as especificidades dessas mulheres: suas pautas, reivindicações, crenças, costumes, subjetividades e sentimentos. Por ter poucos trabalhos, considero importante trazer, mais detalhadamente, as discussões de cada um deles, mesmo que, em alguns momentos, se afastem do embasamento teórico-metodológico e dos(as) autores(as) com os(as) quais tenho mais afinidade.

Começo trazendo as duas dissertações de mestrado que se concentram na área da saúde. Ambas as pesquisas tiveram como preocupação pensar os processos de cuidado vivenciados por mulheres ciganas no que tange à saúde dos filhos(as). O trabalho intitulado “Mulheres ciganas no sertão paraibano e a vivência no processo de gestação, parto e nascimento” (2008), do pesquisador Suderlan Sabin Leandro, teve como objetivo conhecer as experiências de práticas de cuidado realizado por mulheres ciganas durante o processo de gestação, parto e nascimento, em comunidades ciganas da cidade de Sousa, no alto sertão da Paraíba. Sua pesquisa enfatiza a importância de dar visibilidade aos conhecimentos culturais dessas mulheres e destaca a necessidade de promover um encontro desses saberes com o conhecimento científico dos profissionais de saúde. O autor reconhece que existe uma variedade de modos de entender a cultura, mas deixa explícito o significado que adota em seu trabalho. O conceito de Clifford Geertz constitui o norte das suas discussões sobre cultura.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca somente de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

A estrutura do pensamento do antropólogo baseia-se no campo da semiótica, portanto, entender como os sujeitos nomeiam e significam as coisas ao seu redor torna-se fundamental. Concordo que a cultura é construída através de uma teia de significados compartilhados pelos seres humanos. Como somos sujeitos culturais, o modo como pensamos, falamos e agimos são culturalmente produzidos, são frutos das interações, das relações que estabelecemos na sociedade uns com os outros.

A maneira como o pesquisador compreendeu o significado dado pelas mulheres à vivência da gestação, do parto e do nascimento foi além da experiência de fazer parte de um processo natural. Esse processo foi construído nas relações que elas estabeleceram com sua cultura. Esse entendimento de cultura se aproxima do sentido trabalhado em minha pesquisa.

O pesquisador destaca que a saúde, portanto, sofre interferência da cultura, modificando-se com o passar do tempo. Exemplifica, mostrando como, atualmente, os saberes médicos interferem na vida das pessoas, fazendo com que estes se sobreponham em relação aos saberes individuais de cada sujeito e de cada cultura.

Percebo, na relação com as mulheres ciganas, que muitos dos saberes transmitidos pela tradição cultural estão se modificando por causa da interferência dos saberes médicos. São saberes que interferem nas práticas de cuidado realizadas por essas mulheres, tanto em relação ao seu corpo quanto dos seus(as) filhos(as).

No caso de minha pesquisa, elas moram em um acampamento bem próximo à Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro e costumam procurar o posto médico em situações de doenças, para fazer controle da saúde dos(as) filhos(as) e também para fazer acompanhamento durante a gravidez. Uma das ciganas, Esmeralda, estava há vários dias sentindo dor por causa de problemas renais. Sua mãe, preocupada, sempre falava da necessidade de ela procurar uma assistência médica para fazer um tratamento adequado. Perguntei se elas costumavam adotar algum tratamento caseiro. As ciganas responderam que algumas vezes faziam chás para tratar alguma enfermidade, mas que, no caso de Esmeralda, ela precisava ser tratada com antibióticos. Uma das ciganas do acampamento, que não faz parte da pesquisa, relatou, em uma das nossas conversas, do lado de fora da barraca, que realizara tratamento médico para engravidar. Ela cogitara até a possibilidade de fazer o processo de inseminação artificial, caso não tivesse conseguido por métodos naturais.

Os saberes culturais vão se modificando ao longo do tempo. Se, antes, as mulheres ciganas acessavam, basicamente, os saberes ancestrais para cuidarem da sua saúde e de seus(as) filhos(as), atualmente, também podem recorrer aos saberes médicos. Para Anderson Ferrari (2010, p. 9), os “diferentes modos, práticas, ações, discursos, relações que estabelecemos nas nossas histórias fazem de nossas experiências diferentes maneiras de nos tornarmos sujeitos”. O autor acrescenta que temos que estar comprometidos(as) com o tempo histórico para pensar as subjetividades dos sujeitos. Como pensar o processo de constituição das mulheres ciganas sem considerar os fatores sociais e históricos que atravessam a sua subjetividade?

Apesar de Suderlan Sabin Leandro considerar a interferência do fator social na construção dos significados das experiências maternas, percebi pouco investimento na problematização das funções de gênero. O fato de a responsabilidade pela saúde dos(as) filhos(as) ficar quase que restrita aos cuidados maternos foi pouco questionado. Também não foi o foco das suas preocupações pensar como os discursos científicos contribuem para naturalizar a maternidade. Dagmar Meyer (2010) diz que muitos dos enunciados sobre maternidade que circulam em múltiplas instâncias e artefatos de nossa cultura são

apresentados como se fizessem parte da natureza das mulheres que se tornam mães, os atributos e valores que tais enunciados instituem são produzidos, ampliados e atualizados pelos discursos científicos e já fazem parte do senso comum. Por isso, eles também norteiam muitos dos processos educativos em que nos tornamos mulheres e homens e/ou mães e pais de determinados tipos, e sua força reside nas múltiplas, sutis e sempre renovadas possibilidades de repetição. Educação e saúde são dois dos campos de conhecimentos e práticas que produzem, atualizam e repetem o que a mãe é ou deve ser, e sua “autoridade científica” constitui importante estratégia de naturalização e universalização de tais definições (MEYER, 2010, p. 20).

Os discursos médicos, por carregarem o status de “autoridade científica”, acabam perpetuando, através dos seus enunciados, conhecimentos naturalizados sobre a maternidade. São discursos que, de forma sutil, educam para o gênero e para a sexualidade. Portanto, precisam ser problematizados.

Agora vou mencionar as contribuições da segunda dissertação na área da saúde. A pesquisa “Saberes e práticas culturais de mulheres em um acampamento cigano no Brasil: contribuições para a etnoenfermagem”, da autora Monik Nowotny Gomes (2012), teve como objetivo identificar, por meio do discurso de mulheres ciganas, como valores, saberes e expressões culturais são capazes de influenciar o cuidado materno infantil. Foi uma pesquisa realizada em um acampamento cigano localizado em Tanguá, município localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. Seu trabalho foi embasado nos estudos da Madeleine Leininger, uma enfermeira que, a partir da década de 1950, viu a necessidade de relacionar cuidado da enfermagem com as formas específicas de cuidado vivenciado pelas diferentes culturas. Monik Gomes concorda com Leininger que é preciso familiarizar-se com as especificidades do cuidado de cada cultura para planejar a ação e realizar a melhor prática do cuidado do profissional de enfermagem e saúde (GOMES, 2012).

No trabalho em questão, utilizou-se como método de pesquisa a etnoenfermagem. Para a autora, o(a) pesquisador(a) precisa se inserir na cultura estudada, de modo a entrar em contato com a vida e a realidade do outro. Monik Gomes ressalta, a partir das contribuições de Leininger, que, para viabilizar a etnoenfermagem,

é necessário que o pesquisador desenvolva os capacitadores (facilitadores) para que eles auxiliem na investigação sobre a cultura e o cuidado. Na pesquisa, os capacitadores são os meios para se levantar dados e analisar as principais tendências do cuidado materno. Segundo Leininger, capacitadores são meios de explicar, provar, ou descobrir os fenômenos em profundidade que pareçam tão complexos, evasivos e ambíguos como o cuidado humano (GOMES, 2012, p. 11).

Segundo as autoras, a etnoenfermagem busca provar e descobrir fenômenos em sua profundidade. Entretanto, considero importante fazer uma ressalva: não estou à procura de uma metodologia que busque desvendar a realidade da cultura cigana e de seus sujeitos, uma vez que os valores, as crenças e as práticas de cuidado podem variar dentro da mesma cultura. Busco analisar e problematizar como os sujeitos vêm se constituindo e como isso implica suas relações, considerando as especificidades subjetivas de cada mulher cigana.

Esse trabalho contribuiu para pensar a enfermagem e as práticas de saúde e cuidado a partir dos contextos culturais, possibilitando também compreender de forma mais dinâmica e heterogênea as culturas. Apesar disso, percebi pouca problematização em relação às questões de gênero. Os homens ciganos não apareceram dividindo com a mãe a responsabilidade no cuidado da saúde dos(as) filhos(as) e essa ausência foi pouco questionada no trabalho.

Outro trabalho encontrado foi da autora Gláucia Casagrande Peripolli (2013). Sua dissertação, na área da Sociologia, foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2013, tendo como título “As Raízes das Flores: uma etnografia entre mulheres ciganas em Pelotas, RS”. Essa pesquisa teve como proposta estudar mulheres ciganas dentro do seu universo familiar. Através de um estudo etnográfico, a pesquisadora conheceu um pouco da vida e do cotidiano dessas mulheres: suas visões de mundo, as práticas utilizadas na manutenção e atualização das memórias, suas relações com os maridos e filhos(as), além de perceber a nostalgia de algumas mulheres, as de idade mais avançada, em relação às mudanças na tradição cigana.

Não percebi, no meu trabalho, a presença dessa nostalgia em relação às mudanças na tradição cigana. Pelo contrário, muitas das transformações atuais são vistas como positivas. As ciganas da minha pesquisa disseram que, antigamente, a vida era mais difícil, pois não tinham lugar certo para morar e o preconceito era maior. A mãe de Esmeralda chegou a falar que, atualmente, a vida dos(as) ciganos(as) está um pouco melhor, as crianças podem estudar, há posto médico perto do acampamento, além de terem uma boa convivência com muitas pessoas do bairro e da escola. Esmeralda relatou que não gostaria de se lembrar da época da infância, por ter sido um momento de muita tristeza. Já na pesquisa de Gláucia Peripolli, muitas mulheres narraram a saudade que sentem da época das viagens, enfatizando ter sido um período de muita felicidade.

Perceber isso me faz entender que as identidades dessas mulheres não são determinadas por uma essência. Se fosse assim, todas as ciganas, tanto da minha pesquisa quanto as da pesquisa da Gláucia Peripolli, teriam a mesma constituição. Ao contrário disso, o que vemos são mulheres ciganas subjetivadas de modos distintos, são mulheres que produzem

seus processos identitários nas relações estabelecidas entre os sujeitos dentro de um contexto social, cultural e histórico específico. A homogeneização da identidade seria portanto, uma ficção herdada do pensamento ocidental moderno. Não coaduno desse pensamento que tenta fixar, naturalizar, cristalizar e essencializar as identidades dos sujeitos:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental (SILVA, 2000, p. 96-97).

As identidades das ciganas, assim como de outras mulheres e sujeitos, são construídas de modos complexos, móveis e plurais a partir de múltiplas possibilidades de negociações e confrontos culturais e sociais.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000), tanto a identidade quanto a diferença são processos produzidos e não naturais. Isso quer dizer que ambos os processos “são atos de criação linguística” (SILVA, 2000, p. 2). Para o autor:

Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 2).

Para pensar identidade étnica, a pesquisadora utilizou as contribuições de Frederick Barth. Para o antropólogo, “essa identidade, como qualquer outra identidade coletiva (e assim também a identidade pessoal de cada um), é construída e transformada na interação de grupos sociais” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 11). Para Barth, esse contato social entre pessoas de diferentes grupos étnicos não exclui as diferenças sociais, uma vez que a interação “não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias” (BARTH apud PERIPOLLI, 2013, p. 35).

Concordo com o antropólogo que as diferenças culturais podem permanecer mesmo com o processo de aculturação e transformações culturais. É perceptível, tanto na minha pesquisa quanto na de outros(as) estudiosos(as), a continuidade de muitos elementos da tradição cigana, características que muitas vezes ultrapassam o tempo e o espaço. A

vestimenta, a língua, o casamento, a leitura de mãos, a utilização dos dentes de ouro, o ensino de valores (educação de meninas ciganas, por exemplo) são performances reiteradas continuamente em muitos grupos ciganos. Entretanto, essa manutenção não significa algo rígido e fixo, pelo contrário, está em constante ressignificação.

Glauca Peripolli também ressalta a importância de relacionar memória com formação da identidade. De acordo com a autora, as ciganas buscam, nas memórias, um modo de reconstruir sua identidade. Esmeralda, Yasmim e Carmelita, em muitos momentos, trouxeram em suas narrativas memórias para falarem de si e do seu processo de constituição. Essas memórias, em várias ocasiões, foram ao encontro das memórias vivenciadas pelas mulheres ciganas da pesquisa da Glauca Peripolli. De acordo com Maurice Halbwachs (2013), a memória coletiva tem a importante função de contribuir para o sentimento de pertencimento a um grupo de passado comum. Ela garante o sentimento de identidade do indivíduo através do compartilhamento de memórias, não só no campo histórico, mas, sobretudo, no campo simbólico. Mesmo quando lembramos individualmente, trazemos traços das memórias coletivas:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2013, p. 30).

É um trabalho que também traz poucas problematizações em relação à educação de gênero, situação que podemos perceber em uma das colocações da pesquisadora, quando enfatiza, por exemplo, que o carinho e o cuidado que recebera de uma das mulheres ciganas caberiam ao papel de mãe. Ela diz “Dona Margarida nutre por mim cuidados que caberiam ao papel de mãe, preocupa-se comigo e me dá carinho, sente minha falta quando me ausento” (PERIPOLLI, 2013, p. 30), e prossegue:

Sem exemplo de papel feminino, cresci sozinha, mas agora me sinto agasalhada pelo papel de dona Margarida como mãe, a me cuidar, como uma grande Deusa que nunca deixa de olhar pelos que são seus filhos, como uma protetora eterna, laço de amor que nutre a ambas, pois ela vê em mim também uma figura amada como uma filha (PERIPOLLI, 2013, p. 30).

A autora parece ver o amor materno como algo que é natural e eterno, como se a mãe tivesse em sua essência o dom para proteger, amar e cuidar dos(as) filhos(as). Elisabeth

Badinter (1985), em seu livro “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, ressalta que o instinto materno é um mito, construído historicamente, não cabendo, pensá-lo como uma conduta universal e necessária.

O amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire. Tal como o vemos hoje, é produto da evolução social desde princípios do século XIX, já que, como o exame dos dados históricos mostra, nos séculos XVII e XVIII o próprio conceito do amor da mãe aos filhos era outro: as crianças eram normalmente entregues, desde tenra idade, às amas, para que as criassem, e só voltavam ao lar depois dos cinco anos. Dessa maneira, como todos os sentimentos humanos, ele varia de acordo com as flutuações sócioeconômicas da história (BADINTER, 1985, p. 7).

Considero importante e urgente problematizar as construções de gênero em nossa sociedade, para desmitificar e desnaturalizar essa construção biologizante da maternidade e do amor materno.

O último trabalho que encontrei foi da pesquisadora Cláudia Valéria Fonseca da Costa Santamarina (2015), com o título “Ciganas em Movimento: um estudo sobre a autonomia e emancipação social de mulheres Calins e suas práticas nômade no interior do Rio de Janeiro”. Trata-se de uma tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2015. Foi a pesquisa mais recente encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre mulheres ciganas, o que nos dá indicativo para pensar nas lacunas existentes em torno dessa temática de estudo.

Esse trabalho se aproximou da perspectiva teórica da minha pesquisa, vez que ambas priorizamos as contribuições das teorias pós-críticas. Essas teorias tentam problematizar o cenário pós-moderno: “cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas” (LOPES, 2013, p. 10). São estudos que apontam para a multiplicidade de sentidos e modos de ser, buscando, assim, questionar verdades absolutas, explicações universais, homogeneizantes e totalizantes da realidade e dos sujeitos.

A autora se aproximou dos estudos pós-coloniais, uma perspectiva que desloca seu olhar das representações culturais hegemônicas para os discursos das “minorias”. São estudos que consideram a existência de forças desiguais de poder e intervêm nos discursos que naturalizam as relações culturais e suas diferenças.

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregularidades de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do “Terceiro Mundo” e dos discursos das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das “racionalizações” da modernidade (BHABHA, 2001, p. 239, grifos do autor).

A autora enfatizou que a escolha teórico-metodológica, dos estudos pós-coloniais e culturais, possibilitou olhar e compreender o mundo através de um conhecimento situado. Um olhar que, de acordo com ela, também é colonizado, mas que

aposta em um processo de desconstrução de seus contrastes e contornos desenhados pela epistemologia dominante, o que requer um cuidado a mais em não reproduzir acriticamente as lógicas discursivas engendradas pelas hierarquias sociais e pela visão de mundo eurocêntrica (SANTAMARINA, 2015, p. 20).

A perspectiva pós-estruturalista também se afasta dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade e assume a diferença como categoria importante em seu pensamento. Nesse sentido, busca romper com “o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 26). É uma vertente de estudo que também investe no processo de desconstrução das epistemologias que tentam fixar, determinar e homogeneizar saberes e sujeitos.

Para a pesquisadora, mesmo que as escolhas e as relações estabelecidas pelas mulheres ciganas sejam perpassadas pelas normas sociais internas da cultura cigana e também sejam afetadas pelas hierarquias ocidentais de raça, etnia e gênero, isso não quer dizer um aprisionamento homogêneo a um dado discurso (SANTAMARINA, 2015, p. 16). As mulheres ciganas podem escapar, sair pelas frestas dos discursos homogeneizantes e hierarquizantes do poder colonial, ocidental e eurocêntrico. Esse pensamento permite compreender as mulheres ciganas para além da dicotomia dominação/ subordinação. Assim, elas também podem fazer escolhas e tomar decisões, podem exercer autonomia em suas relações com ciganos(as) e não-ciganos(as).

Presenciei, na comunidade cigana, momentos de exercício da autonomia, principalmente pela cigana Esmeralda. A presença dos representantes da DNIT¹⁷ no acampamento não coagiu esta mulher, ela argumentou que eles não poderiam tirar os(as) ciganos(as) de lá, pois era uma covardia com tantas crianças e idosos. Em conversas relatou, com voz mais enfática, que procuraram a prefeitura e exigiram garantias dos direitos humanos para os(as) ciganos(as). Fez questão de falar que não querem nada de graça, apenas seus direitos.

Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil entre os anos de 2003 e 2011, assinou o decreto nº 6.040, em 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). A política é uma ação do governo federal que busca

promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (BRASIL, 2007).

Existir, na Constituição de 1988, um decreto que busca garantir os direitos territoriais dos povos e comunidades tradicionais não é suficiente para a efetivação desses direitos. Os(as) ciganos(as) tiveram que negociar e reivindicar, junto à prefeitura, a efetivação do direito à moradia. Nesse processo de negociação, muitas mulheres ciganas matricularam suas crianças na escola do bairro, sendo argumento para permanecerem no local por mais tempo. São mulheres que exerceram momentos de autonomia, pois realizaram escolhas diante de suas necessidades e desejos.

Esmeralda chegou a comentar que não conversava mais com uma não cigana porque esta ficara revoltada pelo fato de os(as) ciganos(as) ocuparem um terreno e não pagarem nada por isso. Foi um momento de tensão e desentendimento, em que a mulher cigana se posicionou, se defendeu e decidiu cortar o laço de amizade com a mulher não cigana. Foi um momento de exercício da autonomia em que a cigana fez escolhas e tomou decisões em prol da defesa de sua cultura.

¹⁷ Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) é o principal órgão executor do Ministério da Infraestrutura. Foi implantado em 2002, para desempenhar as funções relativas à construção, manutenção, ampliação, fiscalização e operação nos segmentos rodoviário, ferroviário e aquaviário. Conta com recursos da própria União para execução das obras. Para maiores informações, consultar: <http://www.dnit.gov.br/>.

Quadro 3 - Eixo Temático: "Educação Cigana"

Autor(a)	Título do trabalho	Ano	Área	Instituição	Nível
Sílvia Régia Chaves de Freitas Simões	“Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica”	2007	Educação	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	Mestrado
Flávio José de Oliveira Silva	“O Céu é Meu Teto, a Terra Minha Morada: cultura e educação cigana no RN (2006 – 2016)”	2016	Educação	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES (2019).

Em relação à pesquisa da expressão “Educação Cigana”, foram encontrados somente dois trabalhos no banco de teses e dissertações da CAPES, ambos na área da Educação. A primeira é uma dissertação de mestrado intitulada “Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica”. A pesquisa de mestrado, de Sílvia Régia Chaves de Freitas Simões (2007), teve como objetivo analisar as ideias de educação representadas pela comunidade cigana Rom, do município de Palhoça, Santa Catarina. A pesquisa preocupou-se em conhecer os significados construídos pelos(as) ciganos(as), tanto em relação à escola formal, quanto no seu grupo de pertença étnica.

O material apresenta contribuições importantes para se pensar a parte metodológica do meu trabalho, uma vez que a autora priorizou a mesma abordagem de investigação: a pesquisa qualitativa. Um modo de fazer pesquisa que trabalha com

o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se reveste em uma trama de multi-significados, desafiando o pesquisador a ultrapassar limites, desconstruir paradigmas e muitas vezes re-significar suas práticas (SIMÕES, 2007, p. 22).

Concordo que precisamos romper com o “modelo autoritário” de fazer pesquisa, e que devemos aprender, com a observação atenta e sensível, “a desconstruir nosso olhar ‘estereotipado’, carregado de preconceitos e juízo de valor” (SIMÕES, 2007, p. 22).

Outra contribuição do referido trabalho seria a possibilidade de pensar os processos educativos para além da educação formal escolarizada. A autora não investe em um

embasamento teórico sistemático para explicar o sentido dado à “educação”, mas deixa pistas para pensá-la a partir de outros contextos e espaços sociais. Enfatiza que o primeiro espaço educativo da criança cigana é a família em cujo interior ela recebe os principais ensinamentos da cultura cigana, reafirmados também nas relações com os outros membros do seu grupo étnico.

Constantemente sou desafiada a pensar no sentido atribuído à educação. Nesse processo tenho aprendido que a escola não é o único lugar de educação dos sujeitos. Sem dúvida, trata-se de uma instância educativa importante, mas amplio o horizonte para novas possibilidades de aprendizagem e constituição dos sujeitos. Muitas ciganas são educadas sem nunca terem frequentado os bancos escolares. Elas aprendem nas relações com a família, com o grupo étnico, com a religião, com as tecnologias da informação e comunicação e também nas interações com os(as) não-ciganos(as). Portanto, o processo educativo se constrói a partir de outros dispositivos pedagógicos, que seriam, para Jorge Larrosa:

Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (LARROSA, 1994, p. 54).

Como dito anteriormente, a família é um dos primeiros lugares de educação das crianças ciganas. É nesse meio familiar que a filha de 4 anos da Esmeralda está recebendo os primeiros ensinamentos de gênero. A criança gosta muito de brincar com meninos. Os responsáveis, preocupados com esse comportamento, já investem em estratégias de educação da filha. Falam: *“meninas só podem brincar com meninas”*, *“se você continuar brincando com os meninos, você não vai poder sair”*, *“vou cortar seu cabelo igual de Joãozinho, se você continuar brincando com os meninos”*¹⁸. São processos educativos que agem no modo de ser da menina cigana, e incidem fortemente em sua constituição e experiência de si.

A família tenta, a todo momento, corrigir o comportamento desviante da criança, trazendo-a para aquilo que é considerado normal para o gênero feminino. Apesar de existir todo um investimento educativo para enquadrar os corpos, essa obediência não é garantida. “Mesmo que existam as regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, há aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos” (LOURO, 2004, p. 16).

¹⁸ Por opção metodológica, as falas dos sujeitos da pesquisa são apresentadas em itálico.

A preocupação em relação à educação das meninas não é algo exclusivo da comunidade cigana, havendo um investimento de todas as culturas em torno dessa educação. Isso nos leva a pensar que o gênero é um organizador social presente nas dinâmicas das diversas relações sociais, sendo “a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos” (FERRARI, 2010, p. 256).

A tese “O Céu é Meu Teto, a Terra Minha Morada: cultura e educação cigana no RN (2006 – 2016)”, do pesquisador Flávio José de Oliveira Silva (2016), teve como objetivo compreender o modo de ser, de viver e as práticas educativas desenvolvidas por quatro grupo ciganos(as) *Calon* na cidade de Florência, Rio Grande do Norte. O trabalho visa compreender a historicidade desses grupos através da perspectiva da História Cultural.

O autor investe em um embasamento teórico para explicar o sentido atribuído à educação deixando explícito que ela pode acontecer em contextos informais:

Os ciganos performatizam o cotidiano, se apropriam e constroem suas representações, apreendem o mundo do outro, *gadjê*, para si e reinventam práticas culturais e sociais, bem como consolidam práticas educativas em contextos informais (SILVA, 2016, p. 22).

A pesquisa de Flávio Silva também contribuiu para pensar a identidade atrelada à categoria memória. A memória seria

um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual e coletiva, cuja a busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...] não é somente uma conquista mas um instrumento de poder (LE GOFF apud SILVA, 2016, p. 32).

As mulheres ciganas da minha pesquisa trazem muito de suas lembranças e recordações para falarem de suas histórias de vida e de seu processo de constituição, reafirmam seu pertencimento identitário, muitas vezes, pela memória. Podemos pensar a partir disso que as memórias individuais dessas mulheres “chegam a compor uma ‘memória emblemática’, coletiva, o reconhecimento e a identificação de muitas outras mulheres” (RAGO apud RITTI, 2015, p. 75, grifos do autor). O papel da memória coletiva seria, justamente, auxiliar na legitimação e na preservação da cultura e da identidade de um grupo.

Quadro 4 - Eixo Temático: “Religião e Ciganos”

Autora	Título do trabalho	Ano	Área	Instituição	Nível
Marisa Lisboa de Souza	“Atualização e manutenção da identidade étnica: etnografia sobre o processo de conversão religiosa de ciganos em Cruz das Almas/BH”	2017	Ciências Sociais	UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES em 2019.

Na pesquisa de “Ciganos e Religião”, encontrei somente um trabalho. A dissertação “Atualização e manutenção da identidade étnica: etnografia sobre o processo de conversão religiosa de ciganos em Cruz das Almas/BH”, da autora Marisa Lisboa de Souza (2017), situa-se na área acadêmica das Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A pesquisadora utilizou como método de pesquisa um estudo de caso qualitativo e etnográfico junto aos(as) ciganos(as) convertidos(as) ao protestantismo na cidade de Cruz das Almas/BA, buscando compreender quais são as implicações da conversão religiosa para a manutenção e atualização da sua identidade étnica. De acordo com a autora, as ciganas evangélicas desenvolveram algumas atividades dentro da igreja que permitiram, em certa medida, o seu “empoderamento”.

As ciganas após a conversão começam a “apoderar-se”, onde outrora ela apenas fazia as tarefas domésticas e cuidava dos filhos e marido, após a conversão elas passam a ter oportunidade de fazer oração no púlpito, cantarem músicas gospel durante os cultos e algumas delas passam a ser alfabetizadas para a leitura da bíblia e através da leitura elas também vão a busca de conhecimento (SOUZA, 2017, p. 115).

Essas mulheres tiveram a possibilidade de ocupar lugares que outrora seriam difíceis. Na minha pesquisa, o que percebi foi justamente o contrário: as mulheres que entraram para a igreja evangélica não puderam ocupar lugares de destaque nos cultos. Elas relataram que somente os homens podiam subir no púlpito, somente eles podiam proferir a palavra de Deus e fazer as orações em público. Os discursos religiosos reforçaram os discursos de gênero presentes na comunidade cigana, não abrindo espaço para possíveis rompimentos dentro da igreja. Percebi que a autora enfatizou somente aspectos positivos desse processo de

conversão, não problematizando o fato de a religião ser um dispositivo de poder e saber que age na produção de sujeitos e subjetividades.

Quadro 5 - Eixo Temático: "Cultura Cigana"

Autor(a)	Título do Trabalho	Ano	Área	Instituição	Nível
Lenilda Damasceno Perpétuo	“Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais”	2017	Educação	UnB (Universidade de Brasília)	Mestrado
Ana Katia Pereira Pinto	“Entre andanças, transformações e fronteiras: (re)significações da escola por ciganos do Espírito Santo”	2017	Educação	UFES (Universidade Federal do Espírito Santo)	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES (2019).

Em relação à pesquisa sobre o eixo temático “Cultura Cigana”, encontrei 19 trabalhos¹⁹. A maioria preocupou-se em pensar a cultura cigana no contexto escolar. A atenção dos(as) pesquisadores(as) voltou-se para o currículo escolar, formação docente e sentidos/significados atribuídos pelas crianças ciganas à escola. Por terem se distanciado da minha proposta de estudo, resolvi não apresentá-los aqui. Vou mencionar apenas dois desses trabalhos, pois contribuíram para pensar minha pesquisa.

¹⁹ Os outros 17 trabalhos podem ser encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES através dos títulos e autores(as): **Resistência Cultural e Tradição Cigana: um estudo das tensões no processo de negação/preservação da identidade étnica na comunidade cigana de Utinga-Bahia** (Irandir Souza da Silva); **História, memória e identidade: os ciganos no interior da Bahia na segunda metade do século XX Santo Antônio de Jesus- Bahia 2015** (Priscila Natividade de Jesus); **História, memória e identidade: os ciganos no interior da Bahia na segunda metade do século XX** (Indira Silva Souza); **Macondo, Melquíades e o problema da transculturação** (Fatima Yukari Akiyoshi França); **Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança cigana Calon** (Marilene Gomes de Sousa); **Cultura cigana e formação docente: (in) visibilidade dos povos ciganos e diálogos possíveis nos currículos escolares** (Sabrina de Souza Lima); **(Re) conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO** (Maria Lucia Rodrigues Mota); **A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana** (Joseth Antonia Oliveira Jardim Martins); **Verdade e nomadismo: Leitura de quatro contos de Tutaméia, de João Guimarães Rosa** (José Márcio Camargo); **O envelhecimento humano na percepção dos ciganos acampados no distrito de Tócos do município de Campos dos Goytacazes/RJ** (Rachel Pontes Pessanha Fernandes); **Da Personagem à Pessoa: socialidade cigana, comunicação de massa e mudança cultural** (Luiz Eduardo Granato Raulino); **Ciganos e suas andanças por Campina Grande (1960 – 1990): trajetórias de vidas, representações e práticas culturais** (Gilmara Tavares Batista); **Ciganos, novas tecnologias, redes de sociabilidade e identidade** (Erisvelton Savio Silva de Melo); **Ciganos: Peregrinos do tempo-ritual, cultura e tradição** (Regiane Aparecida Rossi); **Etnicidade e educação: formação docente sobre os povos ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes** (Laudiceia da Cruz Santos); **Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos** (Luciana Camara Fernandes Bareicha); **Estudo etnobotânico de famílias ciganas no estado de Pernambuco** (Ricardo Alexandre de Araujo Monteiro Lobo).

A dissertação “Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais”, de Lenilda Perpetuo (2017), visa analisar o processo de escolarização dos(as) ciganos(as) *Calon* que vivem em Sobradinho, Distrito Federal. Teve como objetivo investigar se a instituição escolar utiliza estratégias que permitem a efetiva inclusão social desses alunos(as). No decorrer da pesquisa, mostrou que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola não dialogam com a etnicidade cigana, o que dificulta a permanência desses(as) estudantes na educação formal. A escola, segundo a autora, tem grande dificuldade em dialogar com a cultura e os saberes desses sujeitos.

O que se nota em relação à escola é uma cobrança extremamente distante do ambiente que a comunidade cigana vive. Como a escola formal não consegue dialogar com os saberes desse povo, com os conhecimentos produzidos e construídos coletivamente – fruto de uma Educação informal extremamente rica, ocorre o tensionamento entre a comunidade escolar e a comunidade cigana, configurando, assim, como diz Miguel Arroyo, um território em disputa (PERPETUO, 2017, p. 80).

A existência desse tensionamento “comunidade cigana/escola” também foi percebida por mim. Alguns(as) professores(as) com quem tive contato disseram ter medo, preferindo manter um distanciamento para evitarem possíveis abordagens do lado de fora da escola. De acordo com um docente, “*ciganos gostam de pedir e não gostam de trabalhar*”. Essas representações sociais da cultura cigana provavelmente estão presentes no imaginário de outras pessoas que trabalham na escola, por isso cabe pensar: as ações pedagógicas estariam reproduzindo somente estereótipos negativos em relação à cultura e os saberes desses sujeitos? Ou a escola desenvolve algum trabalho de inclusão e valorização da cultura cigana?²⁰

Percebo também um grande distanciamento entre os saberes escolares e os saberes dos(as) ciganos(as). Yasmim chegou a comentar que não consegue ensinar os deveres escolares para seu filho, por não saber ler nem escrever. Será que a escola tem conhecimento dessa realidade? Será que os(as) professores(as) levam em consideração a questão do analfabetismo das mulheres ciganas? São questionamentos pertinentes para se pensar o processo de alfabetização e permanência desses(as) alunos(as) na escola. De acordo com Lenilda Perpetuo:

O espaço escolar necessita dialogar com a comunidade cigana na perspectiva de produzir conhecimentos que conduzam à inclusão social e educacional

²⁰ Essa pesquisa será feita em trabalhos futuros.

efetiva de todos os partícipes desse contexto, pois, reforçando e ecoando a fala do educador popular Paulo Freire, a inclusão acontece quando “se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (PERPETUO, 2017, p. 23, grifo do autor).

Já a tese “Entre andanças, transformações e fronteiras: (re)significações da escola por ciganos do Espírito Santo”, da pesquisadora Ana Katia Pereira Pinto (2017), tem como objetivo compreender o significado da escola para ciganos(as) adultos(as) moradores do município de Fundão, Espírito Santo. A autora tem como preocupação pensar: “Qual o significado de escola para os ciganos do Espírito Santo? Os ciganos adultos desejam estudar e/ou continuar os estudos? Qual tipo de educação escolar almejam?” (PINTO, 2017, p. 8).

No decorrer da pesquisa, a autora apontou que há desejo dos(as) ciganos(as) adultos(as) pelo estudo, porém, os significados atribuídos à escola, muitas vezes, são contraditórios. A escola pode ser considerada, ao mesmo tempo, boa e ruim, podendo significar tanto “o fim do cigano” quanto representar uma possibilidade de caminho favorável à vida dos ciganos(as) (PINTO, 2017, p. 151). Esmeralda, Yasmim e Carmelita parecem atribuir significados semelhantes à escola. Em conversas, disseram que consideram a escola muito boa, pois lá se ensina a ler e a escrever, em contrapartida disseram ficar preocupadas com o tempo de permanência das meninas ciganas na instituição, temem envolvimento com os(as) não ciganos(as). O casamento das meninas ciganas é prometido desde o nascimento, em acordos firmados entre os familiares. A ida à escola ameaça esse compromisso, pois, em contato com não ciganos(as), elas podem recusar o noivo prometido.

A autora ressaltou também que, ao incorporarem a escola às suas rotinas de vida, os(as) ciganos(as) passam a ressignificar sua cultura.

Não mais viajantes, passam a se configurar de novas formas e, conseqüentemente, a terem condições de sustentar algumas obrigadoriedades da instituição escolar, como horário para entrada e saída, frequência regular, endereço fixo, uso de uniforme padronizado, entre outras. Entende-se, assim, que estão modificando o modo de relação com a instituição por meio de flexibilizações nas zonas fronteiriças (PINTO, 2017, p. 151-152).

Esse transitar entre as fronteiras é visto como uma potencialidade na relação entre os(as) ciganos(as) e a escola. Nesse processo de interação, tanto ciganos(as) quanto não ciganos(as) aprendem, constroem, significam e ressignificam suas experiências enquanto sujeitos. Todavia, ressalto que essas fronteiras também podem ser espaços de exclusão e homogeneização das diferenças. Enquanto minoria étnica, os(as) ciganos(as) ficam mais expostos a sofrer ataques e tentativas diversas de violências na escola. A persistência de

preconceitos e práticas discriminatórias no interior da escola podem trazer mais conflitos e tensões do que harmonia e afetividade. Por outro lado, não podemos negar que essas zonas fronteiriças também podem ser “lugares de encontros, de invenções de outras formas de sociabilidade, de interação e contato” (PINTO, 2017, p. 159). A escola também possibilita conhecimentos imprescindíveis para a melhoria da qualidade de vida dessas crianças, pois lhes oportuniza uma leitura diferente do mundo.

3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ...

Realizar a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes permitiu-me aproximar de diferentes produções sobre os(as) ciganos(as). Talvez seja possível afirmar que o fato de não ter ficado restrita à Educação, área com a qual tenho mais afinidade e familiaridade, contribuiu para potencializar novas relações com meu campo de investigação. Concordo que todas as disciplinas possuem “[...] algum saber, algum conceito, alguma estratégia metodológica ou algum procedimento[...].” (PARÁISO, 2012, p. 34) útil para nosso trabalho de investigação e que podemos utilizar “o que aprendemos de diferentes campos do saber para descrever-analisar nossos objetos, compreendê-los, dizer algo diferente sobre eles e a partir deles (Ibidem). Entretanto, considero importante ressaltar que tais saberes não foram usados com o intuito de restaurar o sentido do trabalho pesquisado, foram conhecimentos ressignificados pela perspectiva teórico-metodológica com a qual me aproximo e pelo modo como penso e sou (des)subjetivada.

Outra questão que considero importante e gostaria de enfatizar é o papel da linguagem em nossas pesquisas. Nas teorias pós-estruturalistas, a linguagem não é vista como “veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição” (SILVA, 1994, p. 206). A linguagem, compreendida a partir desse entendimento, deixa de ser vista como fixa, estável e imparcial para ser encarada como movimento, de fluxo constante. Quero afirmar que a linguagem produzida na minha pesquisa não tem o caráter definitivo e imutável, estando suscetível a transformações e novas significações.

Roney Polato de Castro (2014), em sua tese “Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia”, diz que a linguagem atravessa e constitui os sujeitos e suas práticas. Sendo assim, “o uso que fazemos de determinadas palavras e conceitos não apenas representa uma determinada visão do mundo, mas também a produz” (CASTRO, 2014, p. 58). Minha pesquisa produz, a partir de sua

linguagem, mulheres ciganas e seus modos de constituição. Produz, a partir de suas palavras, um determinado modo e sentido de compreender a história, a cultura e a educação cigana. Concordo com Rosa Fischer (2003, p. 376) que “um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites”. Esse pensamento herdado de Foucault mostra “os perigos da linguagem”, como pode ser perigosa a tentativa de controlar o sentido de alguma coisa ou de alguém. Ao longo do trabalho, tentei prestar atenção aos “perigos daquilo que pode vir a ser dito, dos perigos daquilo que talvez não saibamos ou não consigamos tratar” (Ibidem). Se a linguagem é constituidora e produtora de práticas e de sujeitos, precisamos, em nossas pesquisas, prestar atenção ao uso que dela fazemos, para não homogeneizar e dominar o sentido do seu discurso. Assim, a todo momento, precisamos interrogar a linguagem.

Não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem que designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento – logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado – que determina sua existência singular e limitada (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Minha pesquisa produz uma linguagem que diz de mim, da minha história, das minhas experiências e do modo como sou (des)subjetivada em relação às mulheres ciganas. Outras linguagens produzirão novos sentidos e significados em relação ao mesmo campo de investigação. Essas distintas linguagens mostram o caráter construído dos processos educativos e dos modos de constituição dos sujeitos.

4 HISTÓRIA DOS(AS) CIGANOS(AS): POR QUÊ E PRA QUEM?

Por mais que sacuda os cabelos
por mais que sacuda os vestidos
a poeira dos caminhos jaz em mim.
(MEIRELES, 1987, p. 34)

Começo este capítulo referenciando a primeira estrofe do poema “poeira”, da autora Cecília Meireles. Suas palavras me instigam a pensar na história dos ciganos²¹, tanto no Brasil quanto no mundo. Uma história que, mesmo sendo construída a partir de muitos caminhos, carrega marcas de uma poeira que é comum: o medo, o estigma, o estereótipo, o preconceito, a discriminação e o desconhecimento. De acordo com Rodrigo Teixeira:

A vida dos ciganos no Brasil, assim como no mundo todo, sempre foi de discriminação e preconceito. Eram tidos pela igreja como demônios, bruxos, a sociedade associava a sua imagem com tudo de ruim que acontecia, roubos, conflitos, sequestro de criancinhas, dentre outros delitos que ocorriam em locais em que tinha ocupação de povos ciganos (TEIXEIRA, 2008, p. 82).

Foucault, em “Arqueologia do Saber”, chama atenção para a existência de sentidos diferentes de compreensão da história. Na parte introdutória da obra, o autor diferencia a história geral da história global. A história global - história tradicional - remete a um pensamento totalizante, fundado em um sentido que coloca no centro as certezas, as evidências e as continuidades da história. A história geral, sentido que o filósofo defende, prioriza o contrário, suas descontinuidades, rupturas e dispersões.

Uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único - princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão (FOUCAULT, 2008, p. 12).

E a história dos(as) ciganos(as) tem sido compreendida a partir de qual sentido de história? Qual história tem reforçado, ao longo dos séculos, os discursos negativos e preconceituosos em relação a eles(as)? Vou ao encontro de um pensamento que coloca sob

²¹ A pesquisadora cigana Paula Soria utiliza a denominação romà em substituição ao termo “cigano”. Para a autora, esse termo carrega uma pesada carga pejorativa e não corresponde à realidade dessa etnia. Enfatiza também a existência de controvérsias no uso político de “romà”, sob alegação de que se privilegia o grupo rom, em detrimento dos grupos sinti e calóns. Mesmo diante dessa discordância, é indiscutível, para a autora, a importância dessa nova denominação. Ver texto “Nas tessituras da emergente literatura romani (cigana): subalternidade, gênero e identidade em questão”. No meu trabalho utilizarei o termo cigana, pois é assim que as mulheres da minha pesquisa se reconhecem (SORIA, 2016, p. 22).

suspeita a história das continuidades, das origens e das essências, “da história propriamente dita, a história pura e simplesmente” (Ibidem, p. 6). A história que compartilho se realiza em meio a deslocamentos e rupturas, em meio a contingências e dispersões. Porém, como ressalta Foucault, essa história somente será “efetiva”,

na medida que ela reintroduzir o descontínuo no nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nossos corpos e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade (FOUCAULT, 1979, p. 28)

Esse sentido de história nos permite problematizar a naturalidade e o desenvolvimento linear e contínuo das coisas, porque coloca em evidência os interesses, os discursos, as relações de forças envolvidos nesse fazer histórico, “forças que se encontram em jogo na história” e que “não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta” (Ibidem).

Neste terceiro capítulo, faço uma breve contextualização da história dos(as) ciganos(as) no Brasil, buscando problematizar os discursos naturalizados produzidos em torno dela. Tenho como preocupação pensar: “Por que escrever esta história?” e também refletir: “Para quem ela é escrita?”.

Este capítulo foi organizado em seis partes. Na primeira, dediquei-me a pensar a história dos(as) ciganos(as) como discurso, apontando as intencionalidades e as relações de saber e poder envolvidas nesse fazer histórico. Na segunda, problematizei a busca da origem dessa história, enfatizando a importância de pensá-la a partir das descontinuidades e rupturas. Na terceira, discuti a invisibilidade dos(as) ciganos(as) nos dados oficiais da MUNIC/IBGE²², apontando a falta de políticas públicas para eles(as) no município de Juiz de Fora – MG. Na quarta e quinta parte, problematizei a construção negativa da história dos(as) ciganos(as). Enfatizei como a trajetória dos(as) ciganos(as) no Brasil, desde colonização até os dias de hoje, foi marcada pelo olhar preconceituoso e hostil do não cigano(a). Na última parte, questioneei o sentido generalizante e homogeneizante de entender cultura, enfatizando a impossibilidade de falar em cultura cigana no singular.

²² MUNIC (Pesquisas de Informações Básicas Municipais)
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

4.1 A HISTÓRIA DOS(AS) CIGANOS(AS) COMO DISCURSO

Keith Jenkins entende a história como um discurso, um “construto ideológico” marcado por conflitos, interesses e relações de poder (JENKINS, 2007, p. 109). Para o historiador inglês:

A história é basicamente um discurso em litígio, um campo de batalha onde pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas interpretações do passado para agradarem a si mesmos (JENKINS, 2007, p. 43).

Nesse litígio de interpretações, qualquer anseio de busca da verdade é um tanto pretensioso, já que não existe um único ponto de vista, um único discurso, uma única narrativa sobre a história, sendo múltiplas as possibilidades de construí-la e entendê-la.

Foucault também associa o discurso a esse jogo de forças, ressaltando ser em seu interior que o sujeito é construído (VEIGA-NETO, 2016). O poder seria, portanto, um operador importante “capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes” (Ibidem, p. 55). Nesse sentido, questiono: Quais discursos vêm nos subjetivando em relação à história dos(as) ciganos(as)? Quais forças estão em disputa nessa construção? Quem, ao longo do tempo, vem contando esta história? E para quem ela é contada?

Rodrigo Teixeira (2008), em seu livro “História dos Ciganos no Brasil”, mostra como a historiografia escrita sobre os(as) ciganos(as) é reduzida em nosso país, ressaltando que o pouco que se tem foi construído pelo olhar do não-cigano(a), através de representações negativas e conflitantes.

A documentação sobre ciganos é escassa e dispersa. Sendo ágrafos, os ciganos não deixaram registros escritos. Assim, raramente aparecendo nos documentos, aproximamo-nos deles indiretamente, através de mediadores, chefes de polícia, clérigos e viajantes, por exemplo. Nestes testemunhos, a informação sobre ciganos é dada por intermédio de um olhar hostil, constrangedor e estrangeiro (TEIXEIRA, 2008, p. 5).

Essa história, construída pelo olhar hostil e preconceituoso, produziu muita violência, exclusão, preconceito, discriminação e intolerância em torno dos(as) ciganos(as) e sua cultura. Segundo Moonen (2011), pesquisadores europeus, como o alemão Heinrich Grellmann (1753-1804) e o inglês George Borrow (1803-1881) associaram os(as) ciganos(as) a muitos estereótipos pejorativos. O primeiro chegou a identificá-los(as) como tagarelas, inconstantes, infieis, ingratos(as), medrosos(as), submissos(as), cruéis, orgulhosos(as), superficiais,

preguiçosos(as), anti-higiênicos(as), ladrões(as), mentirosos(as), alcoólatras, endogâmicos, quiromantes e antropófagos²³, o que gerou a prisão e a decapitação de muitos(as) deles(as). As mulheres foram associadas a pessoas imorais, que vivem como animais em toca. O segundo descreveu essas pessoas como “o mais vil, degenerado e miserável povo da Terra”, e as ciganas como “bruxas diabólicas” (MOONEN, 2011, p. 86).

As mulheres ciganas geralmente são as responsáveis pela leitura de mãos e jogos de cartas, práticas, muitas vezes, compreendidas de maneira negativa. A quiromancia e a cartomancia²⁴ são vistas como feitiçaria, bruxaria e como uma prática imoral, pois fogem dos princípios de normalidade da sociedade. As expressões “bruxa diabólica” e “mulher imoral” podem estar associadas a uma imagem folclorizada da mulher cigana, vista como aquela que seduz, provoca e tem a capacidade de atrair, com seu olhar oblíquo, o desejo masculino.

Fiquei surpresa em saber que, dentro da comunidade pesquisada, algumas ciganas não veem a prática da quiromancia como positiva, estão deixando de praticá-la porque se aproximaram das religiões evangélica e católica. O discurso religioso as captura de tal modo que passam a enxergá-la como uma prática mentirosa e enganadora. De acordo com Esmeralda, “*só Deus sabe de todas as coisas, ele é o caminho e a verdade*”. O papel dessas mulheres fica enfraquecido na perspectiva da própria cultura por influência da religião?²⁵ A cultura dessa comunidade pesquisada estaria ameaçada com o aumento da conversão de mulheres ciganas?

De acordo com João Bernardino Gonzaga, “após a queda do império Romano, a única instituição poderosa e universal era a igreja católica”, era “a igreja que dava segurança ao seu rebanho”, era “detentora única de uma verdade e de uma fé essenciais a salvação (GONZAGA, 1994, p. 59-60). As pessoas, na Europa ocidental, que realizavam outras práticas, outros rituais e fé, eram perseguidas e severamente punidas. Hoje, a religião católica disputa espaço com outras religiões (principalmente com a evangélica) na legitimação dessa verdade. Independentemente da denominação, continuam contribuindo para reforçar estereótipos negativos em relação às mulheres ciganas, uma vez que estigmatizam suas práticas e rituais.

Mas, se essa história fosse contada pelos próprios(as) ciganos(as), como seria? Por que seria importante escrever uma história a partir da perspectiva de dentro? Paula Soria, cigana

²³ Pessoas que se alimentam de carne humana.

²⁴ Leitura de cartas.

²⁵ Não estou generalizando os discursos religiosos presentes nas igrejas católicas e evangélicas em torno das práticas realizadas pela cultura cigana.

de origem Sinti²⁶, diz que é preciso “tornar-se sujeito de suas narrativas a partir de um discurso próprio” (SORIA, 2016, p. 24). Esta pesquisa não permitiu esse protagonismo, pois foi uma escrita que perpassou o olhar de uma não cigana. No entanto, essa inviabilidade não excluiu a possibilidade de valorização das narrativas trazidas pelas ciganas, visto que, por meio de minhas palavras, mostrei que elas têm muito a dizer sobre a sua própria cultura, história e constituição. Esse momento de abertura à escuta do outro foi fundamental para o processo de desconstrução e ressignificação da minha própria constituição em relação a essa história.

Concordo com Keith Jenkins que “a história é um discurso em constante transformação [...] mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações” (JENKINS, 2007, p. 24). Estou nesse processo de direcionar meu olhar para novas direções, de deslocar minha perspectiva para que outras possibilidades de leituras e interpretações possam emergir em relação à história dos(as) ciganos(as).

Penso ser importante o(a) cigano(a) “estar no controle de seu próprio discurso”. Isso significaria ter poder sobre o que quer que “a história seja, em vez de aceitar o que outras pessoas dizem que ela é” (JENKINS, 2007, p. 109). Não estou compreendendo controle no sentido de possuir autoridade do discurso, como se o poder dessa interpretação fosse unicamente dos(as) ciganos(as). Foucault problematiza esse poder que se concentra nas mãos de alguém, para compreendê-lo como algo que circula, que está presente em todo tecido social (VEIGA-NETO, 2016).

Considero importante ressaltar que a minha dissertação está dentro de um regime de verdade, construindo, portanto, também um discurso em relação a essa história. Estar nesse jogo de forças, nessa relação de poder que envolve a construção de qualquer história implica considerar os jogos de verdade, que, para Foucault, seriam

o conjunto de regras de produção de verdade, o conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que pode ser considerado – em função de seus princípios e de suas regras de procedimento – como válido ou não (FOUCAULT, 2006b, p. 264-287).

²⁶ Vários pesquisadores e ciganólogos costumam distinguir em três grupos a etnia cigana: rom, sinti e calé ou calóns (como se denominam no Brasil e Portugal). “Os Rom, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários sub-grupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara e outros. São predominantes nos países balcânicos, mas, a partir do século 19, migraram também para outros países europeus e para as Américas. Os Sinti, que falam a língua sintó, são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch. Os Calon ou Kalé, que falam a língua caló, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul” (MOONEM, 2011, p. 13).

Keith Jenkins diz que essa interpretação não se dá de modo desinteressado, “a história nunca é só ela, nunca é formulada ou interpretada inocentemente” e “sempre serve a alguém” (JENKINS, 2007, p. 110). O autor nos chama atenção para a construção intencional, interessada e subjetiva da história. Assim, pensar a história cigana é considerar os múltiplos atravessamentos discursivos, as relações de poder, os interesses, as disputas e os processos de subjetivação nela envolvidos. Nesse sentido, questiono: Para quem o(a) não cigano(a) conta a história do(a) cigano(a)? Para ciganos(as) e não-ciganos(as)? Esta história tem servido a quem?

Penso que essa história ainda tem servido para legitimar práticas e discursos não ciganos(as), tem servido para afirmar esta identidade em detrimento da identidade cigana. Portanto, é uma história que tem servido para marcar identidades e também diferenças. Nesse processo de construção identitária, “algumas diferenças podem ser obscurecidas” (WOODWARD, 2000, p. 14), nesse caso as diferenças ciganas.

4.2 ORIGEM CIGANA: UM ENTENDIMENTO A SER PROBLEMATIZADO

Existem muitas discordâncias e disputas em relação à origem dos(as) ciganos(as), vez que o fato de não haver registros escritos dificulta a comprovação dessa história. Monleón destaca que: “*Sobre las origines del pueblo gitano y el curso de sus primeras migraciones existe un amplio e inseguro caudal de información en el que se mezclan los datos históricos y las leyendas*”²⁷ (MONLEÓN, 2003, p. 4). Criaram-se várias explicações para justificar essa origem, como as explicações míticas²⁸ e as explicações históricas (PEREIRA, 1987).

As explicações históricas foram baseadas nos estudos da Linguística. De acordo com Frans Moonen (2011), linguistas do século XVIII descobriram semelhanças entre a língua cigana, o romanês, e a língua clássica da Índia Antiga, o sânscrito. Essa aproximação linguística foi utilizada na tentativa de comprovar a origem indiana dos(as) ciganos(as). Porém, como ressalta o autor, não se tem nenhuma comprovação empírica sobre essa origem, existindo muitas especulações em relação a essa história (MOONEN, 2011). A meu ver, o mais importante não é descobrir a origem dos(as) ciganos(as) e, sim, problematizar o que

²⁷ Nas origens do povo cigano e no curso de suas primeiras migrações, existe um amplo e inseguro fluxo de informações no qual dados históricos e lendas se misturam.

²⁸ Diz a Bíblia que Adão e Eva tiveram dois filhos: Caim e Abel. Na narrativa mítica, Caim, o primogênito, teria matado seu irmão. Deus pôs nele um sinal, “para que o não ferisse de morte quem quer que o encontrasse” (Gênesis 4:15). Cristina da Costa Pereira diz que os filhos de Caim foram marcados com esse sinal. Alguns estudiosos acreditavam que os ciganos eram descendentes de Caim, portanto, também tinham essas marcas. De acordo com a autora, essas pessoas, assim marcadas, eram vistas como suspeitas e ímpias na sociedade. Ver livro “Povo Cigano” de Cristina da Costa Pereira (1987).

produziu o pensamento pelo qual fomos constituídos em relação a eles(as). Foucault, em sua obra “Genealogia do poder”, problematiza essa busca pela origem e pelas continuidades da história.

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. [Apesar disso e contra isso] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate (FOUCAULT, 1979, p. 17-18).

Foucault critica a história que busca reconstruir o “rostro” de uma época através da descoberta da sua essência e das suas continuidades (FOUCAULT, 2008, p. 11). Para o filósofo, a história se realiza em meio a rupturas, descontinuidades, conflitos e relações de saber e poder. As várias explicações criadas sobre essa origem mostram que essa história não tem uma essência e uma única verdade, havendo uma forte disputa em torno da legitimação desse conhecimento. Os regimes de verdade em torno dessa história fazem circular discursos que passam a funcionar como verdadeiros.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade. Isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os tipos pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Considero perigosa essa busca incessante da origem dos(as) ciganos(as), pois se corre o risco de generalizá-la e homogeneizá-la, atribuindo a todos(as) a mesma identidade. Para Stuart Hall (2006), não existe uma identidade fixa e permanente, o que existe é uma identidade “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Desse modo,

a identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Isso implica compreender que o sujeito possui múltiplas identidades: identidades contraditórias, que se cruzam e se deslocam mutuamente. A pluralidade da vida contemporânea amplia as identidades possíveis assumidas pelos(as) ciganos(as), uma vez que potencializa novas relações e novas formas de ser, estar e viver no mundo.

4.3 INVISIBILIDADE DOS(AS) CIGANOS(AS) NAS ESTATÍSTICAS OFICIAIS

A invisibilidade dos(as) ciganos(as) é expressa na falta de dados atualizados sobre a comunidade cigana no Brasil. A última Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi em 2014. A meu ver, esse grupo da população brasileira não possui atenção devida dos órgãos públicos, pois ainda persiste um forte viés preconceituoso. Como ressaltam Lucimara Cavalcante, Elisa Costa e Jamilly Cunha (2017), os números são importantes, pois “são eles que nos colocam na reta das políticas públicas” e “nos ajudam a qualificar futuros serviços e assim destinar as demandas existentes” (CAVALCANTE, COSTA, CUNHA, 2017, p. 233). Esses órgãos teriam interesse em saber da existência dos(as) ciganos(as) no país? Seria do seu interesse promover políticas públicas voltadas para incluir os(as) ciganos(as) na sociedade?

Os estudos da MUNIC sobre os(as) ciganos(as) realizados em 2009, 2011 e 2014 tiveram como meta apontar: a presença de acampamentos ciganos nos municípios brasileiros; se esses municípios apresentam políticas públicas voltadas para atender às especificidades dos(as) ciganos(as) e se destinam áreas públicas para acampamentos ciganos. De acordo com as autoras acima referidas, os dados da MUNIC mostram:

Tabela 1 - Resultados da MUNIC 2009, 2011 e 2014

MUNIC	Acampamento Cigano	Área destinada a esse fim
2009	290	22
2011	291	40
2014	337	73

Fonte: IBGE (CAVALCANTE, COSTA, CUNHA, 2017).

Dos 337 acampamentos ciganos apontados em 2014, 11 estão localizados no norte do país, 117 no nordeste, 122 no sudeste, 50 no sul e 37 no centro-oeste. Minas Gerais foi o

estado que registrou mais acampamentos ciganos, seguido da Bahia²⁹ (CAVALCANTE; COSTA, 2016).

Juiz de Fora - MG, dentre tantos outros municípios, não possui área pública destinada à comunidade cigana e não executa programas e ações voltados para atender às especificidades desse grupo (CAVALCANTE; COSTA, 2016). A falta de políticas públicas obrigou os(as) ciganos(as) a ocuparem, de forma irregular, terrenos públicos e de propriedade particular. Depois de muita insistência, a prefeitura disponibilizou, próximo ao antigo acampamento ocupado por eles(as), um espaço provisório para montarem suas barracas.

Em que pese o fato de os órgãos públicos municipais saberem da existência desse acampamento cigano, parecem ignorar sua presença, pois deixam de executar ações em prol da garantia de sua permanência na cidade. O Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, enfatiza a necessidade de promover políticas públicas para garantir “acesso à terra e à moradia para a população de baixa renda e grupos sociais vulnerabilizados”. Dentre várias situações mencionadas no documento, está a preocupação em “garantir as condições para a realização de acampamentos ciganos em todo o território nacional, visando à preservação de suas tradições, práticas e patrimônio cultural” (BRASIL, 2009). Ter uma legislação que visa universalizar direitos para aqueles em situação de vulnerabilidade e desigualdade social é muito importante, no entanto, não é suficiente para assegurar, de fato, a inclusão e a visibilidade dos(as) ciganos(as) na sociedade.

4.4 HISTÓRIA CIGANA NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO DOS(AS) NÃO CIGANOS(AS)

Rodrigo Corrêa Teixeira (2008), em seu livro “História dos Ciganos no Brasil”, diz que “a documentação conhecida indica que sua história no Brasil iniciou em 1574, quando o cigano João Torres, sua mulher e filhos foram degredados³⁰ para o Brasil” (TEIXEIRA, 2008, p. 5). Os(as) primeiros(as) ciganos(as) vieram de Portugal e chegaram ao nosso país no período colonial (fase histórica que começa com a ocupação dos portugueses em 1500 e vai até a independência do país, em 1822).

²⁹ As autoras ressaltam que esses dados não retratam o número exato de acampamentos ciganos existentes nos municípios.

³⁰ Pessoa que foi condenada ao degredo, sendo expulsa, exilada de seu país por um tempo determinado ou por toda a vida.

Elisa Maria Lopes da Costa (2005) diz ser usual considerar João de Torres como o mais antigo cigano degredado do Reino presente na Colônia, porém, embora a data da ‘Carta de Perdão’³¹, que lhe comutou a pena para o Brasil, seja de 7 de abril de 1574, não se tem nenhum documento que confirme essa presença no território, colocando tal afirmação sob reserva (COSTA, 2005, p. 159).

Apesar de existirem ciganos(as) que vieram para o Brasil espontaneamente, esse número é bem menor, se comparado com aqueles(as) que vieram degredados(as) (COSTA, 1998). Como ressalta a autora, o envio de pessoas deportadas para a colônia era uma estratégia política de Portugal, que, ao mesmo tempo em que queria povoar as terras descobertas, queria se ver livre dos(as) ciganos(as).

Os reis portugueses preocuparam-se, desde o início, em povoar as terras descobertas [...] Assim, era preciso encontrar gentes, aventureiras e audazes, dispostas a arriscar tudo, a começar pela própria vida, a fim de que os territórios dominados pela Coroa lhe pudessem render o máximo (COSTA, 1998, p. 56).

Considerando a necessidade de povoamento e vendo a impossibilidade de conseguir fazer essa ocupação somente com pessoas consideradas livres, Portugal, então, valeu-se do sistema de envio de degredados (COSTA, 2005). Não se sabe ao certo a quantidade de ciganos(as)³² que vieram para o Brasil, mas esse número foi grande, visto que

o Brasil, como todas as colônias europeias, era usado, então, como depósito de lixo para indesejáveis, e como lugar de degredo para aqueles que feriam a lei na mãe-pátria. Esses fatores, complicados pela periódica deportação em massa de ciganos de Portugal para o Brasil, apresentava às autoridades da Bahia e dos demais lugares um problema que lhes causava constantes preocupações (BOXER apud OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Os(as) ciganos(as) eram acusados em Portugal de praticarem “muitos furtos e feitiçarias, mendicância, insultos e jogos de corriola³³”, sendo, por isso, indesejáveis no país. Criaram-se várias legislações (alvará de 1526, lei de 1538, alvará de 1579, lei de 1592, alvará de 1647) com o intuito de proibi-los(as) de viver sua ciganidade. Esses documentos tinham como objetivo impedi-los(as) de praticar leitura de mãos (*buena-dicha*), ser nômades, falar

³¹A ‘Carta de Perdão’ era um documento no qual o rei outorgava o seu perdão aos seus súditos frente a um crime, delito ou suspeita destes.

³²Estima-se uma quantidade superior a 500.000 ciganos(as) no Brasil, chegando a estimativa de até 1.000.000 de ciganos(as) em todo território nacional. Contudo, não existem dados oficiais que comprovam essa quantidade.

³³Jogos que tinham o objetivo de burlar, fraudar e tirar proveito de alguém. Ver livro “O povo Cigano”, de Cristina da Costa Pereira.

romani³⁴ e usar trajes diferentes das populações locais. Considerados “exóticas criaturas”, sofreram sanções severas por parte das legislações de Portugal e de outros países da Europa, como: “pena de morte, escravidão, torturas, prisões, galé, degredo e sanções religiosas como excomunhão e acusações de serem filhos do diabo” (PEREIRA, 1987, p. 21). Tais legislações pretendiam libertar as metrópoles europeias das “gentes indesejáveis, irrecuperáveis, em suma, os desajustados que não cabiam dentro dos parâmetros tidos como normalizadores da vida em comunidade, numa sociedade bastante complexa” (COSTA, 2005, p. 156).

Tanto o Estado como a etnia dominante conjugaram esforços na luta pela erradicação dos ciganos do território Português, aspecto que, nas diferentes épocas e reinados, constituiu matéria para a criação de diplomas legislativos e de várias leis. O diploma legislativo mais antigo, contra os ciganos, é o alvará de 13 de Março de 1526, reinado de D. João III. Este diploma recusava a entrada de ciganos no país e determinava a sua expulsão dos que nele se encontrassem (VENTURA, 2004, p. 13).

Aqui, no Brasil, não foi diferente. Várias leis, alvarás e decretos também foram criados com o objetivo de regulamentar suas profissões, suas moradias, sua língua e o uso de seus trajes (PEREIRA, 1987). Atualmente, não existem legislações que proíbam a presença da cultura cigana no nosso território, porém, isso não significa o fim das violências praticadas contra os(as) ciganos(as). Se, antes, as violências eram marcadas fisicamente no corpo pela força policial, hoje, elas passam a acontecer de forma mais sutil e velada. Como ressalta Foucault, em “Vigiar e Punir”, as formas de controle e punição exercidas sobre os corpos mudaram com o tempo, deixaram de ser marcadas pela violência física, pelo suplício e pelas técnicas de sofrimento, isto é, “desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal” (FOUCAULT, 2004a, p. 12).

Podemos pensar esses documentos (leis, decretos, alvarás) como tentativas de controlar os corpos ciganos(as), com a intenção de mantê-los dóceis e obedientes. Para Foucault, “o castigo disciplinar tem a função de corrigir os desvios”, e acrescenta “tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela” pertence à penalidade disciplinar (Ibidem, p. 149-150).

O filósofo problematiza a “sociedade disciplinar”, que busca, de forma sutil e produtiva, fazer o controle social. A disciplina, como marca dessa sociedade, faz funcionar

³⁴ Idioma cigano.

minunciosamente o controle das operações do corpo, impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade (Ibidem, p. 118). A punição e a vigilância seriam formas de controle utilizadas para docilizar e adestrar as pessoas, de modo a adequar seus corpos às normas estabelecidas pela sociedade.

Podemos pensar que, ainda hoje, essas formas de controle e vigilância estão presentes na cultura cigana. Conquanto as mulheres, por exemplo, não sejam proibidas de usar suas vestimentas, deixam de usá-las em determinadas situações por despertarem desconfiança dos(as) não ciganos(as). Quando vão ao centro de Juiz de Fora, vender panos de prato, quando vão a consultórios médicos ou fazer alguma compra, preferem usar uma roupa que não chame atenção de outras pessoas. As que têm dentes de ouro passam despercebidas aos olhares das pessoas, pois utilizam um protetor dentário para escondê-los. Os sistemas de vigilância fazem com que as próprias ciganas controlem e disciplinem seus corpos, seus comportamentos, suas atitudes, suas condutas às normas da sociedade não cigana.

Anderson Ferrari (2009), ao problematizar gênero e sexualidade, discutindo o filme “*Ma Vie En Rose*”, nos diz da sociedade do enquadramento. Embora o autor não trabalhe em seu texto com a temática cigana, ajuda-nos a pensar nessa sociedade que tem dificuldade de lidar com as diferenças e que, por isso, busca constantemente enquadrar os sujeitos. Para ele, o filme fala “de uma sociedade que enquadra, que busca o enquadre constantemente” e “que tem dificuldade de lidar com as diferenças, com aquilo que foge do controle, da norma” (FERRARI, 2009, p. 119).

Os(as) ciganos(as) fazem parte dessa sociedade disciplinar, portanto, também se utilizam desses mecanismos de enquadramento dos sujeitos. Em alguns momentos, percebi um desconforto das ciganas com a minha presença, principalmente depois que falei do meu interesse em fazer pesquisa na comunidade. Pode ser que elas tenham me enquadrado a partir de imagens negativas, vendo-me como uma ameaça. Em outros momentos, fui surpreendida com ciganas conversando em *chibi*³⁵, idioma utilizado quando querem conversar um assunto que as pessoas não ciganas não podem saber. Naquele momento me senti uma estrangeira, uma forasteira, uma estranha andando em solo desconhecido. Será que estavam falando de mim? Estavam construindo que tipos de enquadramentos?

Não falar e não entender aquela língua me colocou em uma posição de estranhamento, ao mesmo tempo reforçou o meu pertencimento de mulher não cigana. Afirmar minha identidade a partir das diferenças percebidas nessa cultura, pois “a produção da identidade do

³⁵Variação da língua romani, falada pelos Cálons.

‘forasteiro’ tem como referência a identidade do ‘habitante do local’” (WOODWARD, 2000, p. 47). O fato de estar no espaço delas e não compactuar dos mesmos costumes e cultura me fez sentir diferente, causando-me um certo incômodo. Então, fiz o exercício de me colocar no lugar do outro para pensar: como é viver em uma cidade onde a maioria das pessoas são não ciganos(as)? Percebi que a comunidade cigana é um dos poucos lugares onde os(as) ciganos(as) não são considerados “diferentes” e “forasteiros” na sociedade, sendo, a meu ver, um lugar de resistência e de fortalecimento identitário.

4.5 HISTÓRIA DOS(AS) CIGANOS(AS) NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA MARCADA PELO PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Há quem acredite que os(as) ciganos(as) chegaram a usufruir de um pequeno prestígio com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil. De acordo com Rodrigo Teixeira:

A instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro em 1808, proporcionou a ascensão sócio-econômica dos ciganos, principalmente dos comerciantes de escravos, no Rio. Os ciganos, em Minas Gerais, viveram um momento de expansão desse tipo de comércio, embora não tivessem gozado do mesmo prestígio e riqueza que seus congêneres cariocas (TEIXEIRA, 2008, p. 7).

Essa comercialização de escravos feita pelos ciganos foi reconhecida por grande parte da população como uma atividade benéfica e útil, pois possibilitou maior valorização social desse grupo étnico na sociedade. Todavia, esse prestígio começou a declinar com os movimentos políticos em favor da Independência do Brasil, que exigiam o fim da escravidão (TEIXEIRA, 2008).

Os ideais de modernização e civilização presentes nessa política de construção identitária tiveram um impacto muito negativo para os(as) ciganos(as). Aqueles(as) que não se enquadravam ao modelo de identidade nacional, passaram a ser discriminados(as) e não-reconhecidos(as). Kathryn Woodward (2000, p. 13) aponta que, “com frequência, a identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável”. A partir do momento em que se tenta estabelecer uma fixação de identidade, estabelece-se uma norma arbitrária de eleição da identidade ideal e da exclusão da diferença. Tomaz Tadeu da Silva (2000) problematiza esse pensamento essencialista, ressaltando o caráter construído, histórico, heterogêneo e performativo de compreender a identidade.

A identidade não é essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2000, p. 97).

Os vários projetos de sociedade presentes no nosso país nunca levaram em consideração as identidades ciganas. Na sociedade imperial, esse projeto de sociedade visava “estabelecer um reordenamento físico das cidades, higienizar as vias públicas e excluir dos centros urbanos todos os indivíduos que não se adequavam à nova ordem” (TEIXEIRA, 2008, p. 8). A segregação ou expulsão dos(as) ciganos(as) da cidade passa a integrar o projeto “civilizador” das autoridades imperiais.

Vários confrontos ocorreram com o intuito de expulsá-los(as) desses espaços. Nesse embate, muitos(as) fugiram para o interior e periferias das cidades. Essa fuga dos(as) ciganos(as) em virtude das perseguições por parte da polícia ficou conhecida como “Correrias de Ciganos” e “o ápice desses confrontos aconteceu o final do século XIX e início do XX”, levando pânico a muitos ciganos(as) em diversas partes do Brasil (Ibidem, p. 5). Os higienistas³⁶ da época imperial acreditavam que os(as) ciganos(as) eram desordeiros(as), preguiçosos(as), vagabundos(as) e sujos(as) e traziam muitos incômodos para a nova organização social.

O higienismo via nos ciganos, sem a antiga ocupação, um incômodo enorme às normas sanitárias que estavam sendo implantadas, principalmente no Rio de Janeiro, que deveria ser o modelo da nova cidade racionalmente organizada; isso trouxe aos ciganos maiores problemas com a polícia, provocando suas frequentes fugas em direção às cidades vizinhas ou ao interior (TEIXEIRA, 2008, p. 49).

Tentaram, com essas ações, limpar a capital do Brasil das pessoas que não se enquadravam nessa política identitária, não obtendo, porém, muito sucesso, pois os(as) ciganos(as) criaram formas de resistência a esse ordenamento social, passando a ser vistos(as) como ameaça iminente para as autoridades imperiais, pois não se rendiam facilmente às tentativas de imposição (TEIXEIRA, 2008). Eugénia Vilela ressalta que a obra “Vigiar e

³⁶ O Movimento Higienista ou Movimento Sanitarista chega ao Brasil no fim do século XIX e início do século XX com um novo ideal cujo eixo era a preocupação com a saúde da população, coletiva e individual. Suas propostas residiam na defesa da saúde e educação pública e no ensino de novos hábitos higiênicos. Esse movimento também tentava instalar um sentimento de “nação” na população. JUNIOR, E. G.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

Punir”, de Michel Foucault, “não se configura apenas como uma forma de desenhar uma sociedade onde o controle e a transparência se constituem como os nódulos da configuração do exercício do poder sobre o corpo social” (VILELA, 2013, p. 96). Ela chama atenção para a importância de escutar os murmúrios presentes no campo de batalha, no sentido de ouvir aqueles corpos que, mesmo em meio às relações de poder e às formas de controle, conseguem resistir.

Os(as) ciganos(as) também precisaram resistir às forças repressivas e opressoras presentes no governo brasileiro no período republicano. Todos(as) aqueles(as) que ameaçavam a dita ordem e progresso sofriam severas sanções das legislações e da polícia. A cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil de 1763 até 1960, teve uma grande influência nesse projeto “civilizador”. Cassi Ladi Reis Coutinho (2014), em seu texto “Perturbadores da ordem: os ciganos no projeto civilizador da república”, menciona uma documentação, datada do ano de 1935, que foi publicada no *Jornal Diário da Noite* com o título “Nos antros da cartomancia e chiromancia: A Polícia começa a mover séria campanha contra taes contraventores”. Nesse documento, podemos perceber a forte presença policial na cidade do Rio de Janeiro na repressão de grupos que se desviavam da norma.

Logo depois do movimento revolucionário nesta capital, uma série considerável de contraventores que se encontravam fora do cartaz policial, ou, quando menos, afastados dos ilícitos meios de vida que sempre usaram para iludir pessoas incautas, entraram a agir com desassombro. O aparecimento desses contraventores se fez com tal rapidez, que, apesar de se terem dado aqueles acontecimentos no dia 24 de outubro, já no dia 25 o Rio estava infestado de inúmeros antros de cartomancia, chiromancia, macumbas e candomblés. É que toda essa gente pernicioso a uma sociedade culta, se encontrava nos seus esconderijos, evitando entrar em contacto com os crédulos em taes baboseiras, temendo a acção, franca e decisiva, que lhes movia o ex-delegado Augusto Mendes, autoridade zelosa e competente, e quem a capital da republica deve os mais assignalados serviços de repressão a tal casta de gente (DIÁRIO DA NOITE apud COUTINHO 2014, p. 4-5).

Em 2019, completamos 130 anos da Proclamação da República e ainda não temos um projeto de sociedade que inclui os(as) ciganos(as) nas representações identitárias do nosso país. As identidades (não cigana, branca, católica, masculina) que há séculos ocupam o lugar privilegiado nesse projeto lutam para continuar no topo da hierarquia social. Tomaz Tadeu da Silva (2000) chama atenção para as relações de poder presentes no processo de normalização da identidade e da diferença.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar e normalizar são algumas marcas de poder presentes nesse processo de construção das identidades e diferenças. Ao eleger uma identidade como parâmetro, criam-se, arbitrariamente, uma norma e também uma exclusão. O projeto republicano de sociedade hierarquizou as identidades, normalizando-as.

Normalizar significa eleger - arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação à qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável e única. A força da identidade normal é tal, que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83, grifos do autor).

A identidade cigana, vista como inferior e “anormal”, fica às margens nesse projeto de sociedade. Para Foucault, aqueles sujeitos considerados anormais são vistos como monstros: “o anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido” (FOUCAULT, 2001, p. 71). O medo dos(as) ciganos(as) pode estar relacionado a essa figura que desvia ao que é considerado normal pela sociedade.

Isabel Borges (2007), em sua dissertação de mestrado, mostra como os(as) ciganos(as) foram alvos das propostas e ações do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945). Sua política de “homogeneidade racial” controlou e regulamentou a entrada e a permanência de ciganos(as) no Brasil, uma dessas medidas de restrição de imigração foi o Decreto-Lei de n. 406, de 04 de maio de 1938.

Não será permitida a entrada de estrangeiros, de um ou outro sexo: II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres. [...] Art.2º O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o Conselho de Imigração e Colonização (Decreto-Lei n 406, de 4 de maio de 1938).

De acordo com Frans Moonen (2012), as Constituições Federais sempre ignoraram a existência dos(as) ciganos(as). No entanto, percebe-se que a Constituição de 1988 consolida, pelo menos no plano legal, direitos a todas as pessoas. O documento enfatiza que a República

Federativa do Brasil precisa promover o bem de todos, assegurando o direito da liberdade de locomoção e do exercício pleno dos direitos culturais.

Art.3º I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. XV – é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro. Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais (BRASIL, 1988).

A Carta Magna garante em lei direito a todos os cidadãos brasileiros. No entanto, ao voltar o meu olhar para o cotidiano, consigo perceber que, na prática, muitos desses direitos não são efetivados aos(as) ciganos(as). Muitos(as) continuam na marginalidade, sofrendo preconceitos, discriminações e violências diversas.

Presenciei a angústia e o sofrimento de muitos deles(as) em relação à maneira como a DNIT pediu a desocupação do espaço onde estavam acampados há mais de dez anos. De acordo com uma das ciganas, os responsáveis pelo departamento de trânsito chegaram ao acampamento exigindo, de forma violenta, a desocupação da área: “A DNIT pediu a gente para desocupar de um dia para o outro, senão vai passar o trator em cima das nossas barracas”. Seu relato soou-me com tom de desprezo e descaso, como se suas vidas não fossem dignas de serem vividas e respeitadas. Passaram-se vários séculos desde a possível chegada dos ciganos(as) em nosso território e ainda presenciamos situações desrespeitosas e violentas contra essas pessoas.

4.6 É POSSÍVEL FALAR EM CULTURA CIGANA NO SINGULAR?

É uma pergunta que provavelmente não teria uma única resposta. Aqueles(as) que compartilham da ideia da existência de uma cultura homogênea, fixa e imutável,

possivelmente, pensariam em cultura cigana no singular. De acordo com Veiga-Neto (2003), a epistemologia monocultural³⁷, presente na Modernidade, contribuiu para pensar a cultura como única e universal, “única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Provavelmente esse sentido de cultura relacionado “ao domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36) contribuiu para o processo de estigmatização, perseguição e exclusão da cultura cigana na sociedade. De acordo com Roque Laraia:

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante (LARAIA, 1996, p. 70).

Vemos o mundo através da nossa cultura e isso “tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e mais natural”. Esse etnocentrismo contribuiu para a ocorrência de numerosos conflitos sociais e para apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes (LARAIA, 1996, p. 75-76).

Michel Foucault problematiza a “verdade” como essência em si, buscando relativizá-la em sua própria história. A verdade é deste mundo, “é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 12), portanto, torna-se crucial interrogar “sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 1984, p. 232).

Em contrapartida, existem aqueles(as) que foram influenciados(as) por um pensamento pós-moderno de cultura. Autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Veiga-Neto entendem a cultura dentro dos discursos, das lutas pela significação, dos jogos de poder e saber, dos contextos sociais e históricos. Apoiada nesses autores e nas contribuições dos Estudos Culturais, assumo a cultura como campo de luta em torno da significação social, como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em situações desiguais de poder, lutam pela imposição de seus significados para à sociedade mais ampla” (SILVA, 1999, p. 134). Os sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações, “eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. [...] eles

³⁷ A epistemologia monocultural tem caráter universalista, essencialista e objetivo. De acordo com Veiga-Neto, os defensores dessa epistemologia afirmam que é preciso “procurar além das aparências, ir a fundo e encontrar a lógica única e o repertório comum de princípios, códigos e valores comuns a todas as culturas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11).

constituem nossas ‘culturas’” (HALL, 1997, p. 16, grifo do autor). As publicações desses autores incorporam outras possibilidades de sentido para a cultura:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivando, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36 grifos dos autores).

Posto isso, podemos pensar que a cultura não é exclusiva daqueles(as) considerados(as) cultos(as) por terem acesso a um conhecimento erudito, científico, acadêmico ou artístico. A cultura faz parte de qualquer organização e agrupamento humano e está presente na criação e manutenção dos costumes e regras sociais. Portanto, é “um processo arbitrário pois grupos diferentes atribuem significados diferentes para os mesmos objetos” (RITTI, 2015, p. 73).

Esse entendimento de cultura coloca em xeque a epistemologia monocultural da sociedade moderna, abrindo espaço para pensar a cultura como construção, sujeita a interpretações subjetivas, produzidas por valores e conhecimentos relativos (VEIGA-NETO, 2003). A cultura passa a abarcar suas multiplicidades, suas relações de forças, suas formas de resistências e suas subjetividades. É um viés de pensamento que impossibilita falar e compreender cultura cigana no singular. É desse entendimento de cultura que me aproximo ao longo deste trabalho.

Existe uma ampla diversidade de crenças, religiões, costumes, rituais e línguas na cultura cigana, no entanto, essa multiplicidade não é levada em consideração. Ainda se tem a preocupação de buscar “a lógica única e o repertório comum de princípios, códigos e valores comuns” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11) que organizam as culturas. É comum colocar as mulheres ciganas debaixo do mesmo guarda-chuva, como se todas realizassem práticas de cartomancia e quiromancia, como se todas tivessem dentes de ouro, como se todas acreditassem na Santa Sara Kali³⁸, como se todas desejassem sair da escola para casar e ter filhos(as), como se todas tivessem a mesma origem e a mesma identidade. São representações construídas ao longo da nossa existência, influenciadas pelos processos de socialização, pelos meios de comunicação e pelas relações que desenvolvemos nos diversos contextos sociais de interação. As representações sociais, por “serem construções elaboradas pelos seres humanos,

³⁸ Considerada padroeira dos(as) ciganos(as).

são também passíveis de mudança”, tendo o conceito, portanto, “um carácter dinâmico e não estático” (CASA-NOVA; CORTESÃO; STOER; TRINDADE, 2005, p. 11).

No acampamento deparei-me com mulheres ciganas evangélicas, que não acreditam em santos, não realizam práticas de quiromancia nem cartomancia e não têm dentes de ouro. Esse contato contribuiu para problematizar os estereótipos negativos construídos em torno delas e sua cultura. Para Homi Bhabha (2001), a representação não deve ser vista como algo fixo e imutável, pois os processos de hibridismo cultural³⁹ se refletem em momentos de transformação histórica.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A Articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2001, p. 20-21).

As negociações culturais que os(as) ciganos(as) estabelecem com a cultura não cigana acabam fazendo com que habitem um “entre-lugar”. O conceito de “entre-lugar” se mostra “teoricamente inovador e politicamente crucial”, pois mostra “a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais” para “focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2001, p. 20). As subjetividades se constroem não mais nas singularidades e no isolamento – de classe, gênero, etnia e religião, por exemplo –, mas nas fronteiras das diferentes realidades culturais.

As ciganas não estão isoladas em sua própria tradição cultural. Elas convivem e interagem com pessoas pertencentes à cultura não cigana, ora em espaços como escola, igreja, ruas, mercados, ora por meio das mídias televisivas e redes sociais como *Whatsapp*⁴⁰ e *Facebook*⁴¹. É nesse processo de relações socioculturais que vão construindo suas subjetividades e suas significações culturais.

³⁹ Homi Bhabha (2001, p. 114) “valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e, portanto da representação”, o que implica a impossibilidade de se pensar uma descrição ou discurso autêntico sobre uma cultura. A representação da cultura contém marcas, discursos de outras culturas. É o que chamamos de hibridismo cultural (SOUZA, 2004). Stuart Hall também aborda em suas problematizações a relação entre cultura e hibridismo. Ele concorda com o pensamento do romancista Salman Rushdie para quem “hibridismo é a impureza, a mistura, a transformação que vem de novas e inusitadas combinações dos seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, canções” e “como a novidade entra no mundo” (HALL, 2003, p. 34).

⁴⁰ *Whatsapp* é um aplicativo para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

⁴¹ *Facebook* é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias. Foi uma ferramenta criada no ano de 2004.

Esse processo de hibridização cultural tem permitido transformar sujeitos, subjetividades e culturas ao longo da história. Não estou dizendo com isso que os(as) ciganos(as) estão abandonando sua tradição⁴² e seus costumes, mas que sua cultura está passando por um processo de ressignificação e reelaboração, pois “qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação” (LARAIA, 1996, p. 100).

As ciganas não precisam sair de suas barracas para se relacionar com a cultura não cigana. O contato com a mídia televisiva e as redes sociais permite que essa interação aconteça dentro do próprio acampamento. Esse hibridismo cultural possibilita, na pós-modernidade, que diferentes culturas convivam num mesmo espaço, em uma mesma nação. As migrações, o avanço das tecnologias da informação e comunicação e o processo de globalização contribuem para que as culturas estreitem suas fronteiras e seus limites dentro da sociedade (HALL, 2006). Stuart Hall, no entanto, discorda que as identidades estão sendo homogeneizadas por esse processo de globalização, “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiantes de identidades possíveis” (HALL, 2006, p. 13). A identidade, na pós-modernidade, “torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Ibidem). Como pensar a cultura cigana no singular diante desse contexto pós-moderno, de hibridização cultural e de múltiplas identidades? Particularmente, penso ser impossível.

⁴² Para Stuart Hall (2003, p. 256), “a tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas”. Para o autor, os elementos da tradição podem ser reorganizados e adquirir um novo significado e relevância. A tradição não seria algo fixa e imutável, pois ela é produzida na sociedade, sendo produto da invenção humana e das relações de poder.

5 ENCONTROS COM AS CIGANAS

Este capítulo diz de encontros e experiências com três mulheres ciganas: Esmeralda, Yasmim e Carmelita. Realizei, junto com elas, quatorze encontros. Considero o primeiro primordial, pois, a partir dele, surgiu a possibilidade de retorno ao acampamento. O interesse de Esmeralda pela aprendizagem da leitura e escrita abriu espaço para que eu pudesse voltar. Por ser professora alfabetizadora, me ofereci, imediatamente, para ensinar-lhe. As outras duas ciganas (Yasmim e Carmelita) ficaram sabendo das minhas idas à barraca de Esmeralda e também quiseram participar dos estudos.

Vou apresentá-las abaixo:

Cigana Esmeralda - Tem 19 anos, é casada e tem uma filha de 4 anos. Foi a primeira cigana com quem tive contato na pesquisa. Desde o início, fui muito bem acolhida por sua família. A maioria dos encontros aconteceu em sua barraca. É uma cigana que estudou apenas seis meses na instituição escolar.

Cigana Yasmim - Tem 18 anos, é casada e tem um filho de 4 anos. Foi a segunda que conheci. Ela é uma cigana observadora e de poucas palavras. Nunca frequentou os bancos escolares.

Cigana Carmelita - Tem 26 anos, é casada e tem duas meninas, uma de 9 anos e outra de 2 anos. Participou de poucos encontros e, além de ter sido a última a entrar nos estudos, precisou mudar com o marido para outro acampamento em meados do ano de 2018. Tem muito interesse pelo processo de alfabetização e fica atenta durante os encontros e as conversas. Estudou até a terceira série (antiga nomenclatura) do Ensino Fundamental.

O **primeiro encontro** aconteceu no dia 8 de abril de 2018. Acordei antes do previsto e comecei a pensar: como seria vivenciar aquela experiência? O medo e a ansiedade ainda estavam presentes em mim, temia a reação negativa tanto minha quanto dos(as) ciganos(as). Levantei, tomei meu café e saí mais cedo para o trabalho. No caminho, não parava de pensar na ida ao acampamento, sentia meu coração acelerado, parecia que ia saltar pela boca. Na escola, distraí-me com outras atividades, mas, vez ou outra, parava para pensar nesse encontro. Com o término das aulas, saí correndo para almoçar, pois os horários de ônibus para o bairro onde fica a comunidade cigana são bem restritos. Se perdesse a condução de 12h15min, ficaria muito tarde para chegar lá.

Fui direto para a escola pública do bairro, pois a vice-diretora iria me acompanhar na primeira visita ao acampamento. Penso que chegar acompanhada com uma mulher de origem

cigana, que possui uma boa relação com os(as) ciganos(as), contribuiu para melhor acolhida e aceitação.

No caminho para a comunidade cigana, a gestora disse que os(as) ciganos(as) são muitos fechados e que possivelmente não conseguiria fazer a minha pesquisa lá. Seu silenciamento do dia do telefonema foi dando espaço à palavra, aos poucos foi dizendo de suas experiências em relação à cultura cigana. Pedi que não comentasse nada de imediato, porque gostaria de ganhar primeiro a confiança dos(as) ciganos(as). A vice-diretora balançou a cabeça concordando com meu posicionamento.

Senti as batidas do meu coração ficarem mais fortes no momento que me aproximei das margens da rodovia. Queria muito estar junto das ciganas, mas o medo fazia-me querer voltar. Porém, esse sentimento foi maior que o necessário, uma vez que fui muito bem acolhida pelas ciganas. A matriarca da família e sua filha Esmeralda vieram com muita alegria nos encontrar na beira da estrada. Logo após os cumprimentos, nos convidaram para entrar na barraca, onde se encontrava o restante da família (genro e filho).

Fiquei impressionada com a organização e a limpeza do lugar. Era muito diferente do relato que ouvia desde criança de que os(s) ciganos(s) eram sujos e desordeiros. A naturalização desse saber se confrontava com novos olhares, novas percepções e conhecimentos. Estava, ali, disposta a enxergar com novas lentes. As que eu usava estavam velhas demais, nelas já não via nada de diferente, tudo estava familiarizado e naturalizado. Tentei dar um passo atrás no meu pensamento, para colocá-lo em processo constante de problematização (MARSHALL, 2008).

Outra coisa que me chamou atenção foi o colorido da barraca. Os tecidos de cores fluorescentes se acentuavam com os raios de sol de uma tarde bem ensolarada. Fiquei impressionada com o brilho que refletia das painéis que estavam penduradas em um suporte de madeira. Convidaram-nos para sentar e a cigana Esmeralda foi logo preparar um café para nos servir. Era visível sua preocupação em nos recepcionar bem. Assim que sentei, a cigana matriarca foi logo me perguntando se eu era do Conselho Tutelar⁴³, pensando ser uma visita para saber o motivo da infrequência escolar do seu filho, de 14 anos, que não queria mais estudar.

⁴³ O Conselho Tutelar é um órgão municipal responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente.

O jovem cigano falou que já perdera o Bolsa Família⁴⁴, por isso não precisava mais ir à escola, voltaria a frequentar somente com o retorno do benefício e com a sua matrícula efetivada no noturno. A escola pareceu não ser importante para o cigano. Será que seu vínculo com a instituição estaria relacionado somente à concessão desse benefício? Não teria nenhum outro interesse? O posicionamento do menino me incomodou bastante, pois a escola para mim é um espaço importante de aprendizado. Muitos dos processos educativos pelos quais passei (escola, família, igreja, relação com amigos) disseram que lá é um lugar de preparação para o futuro, de oportunidade de uma vida melhor. A fala do cigano me fez colocar esse pensamento sob suspeita, pois são múltiplas as relações que os sujeitos podem estabelecer com essa instituição e com a educação. Para Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 7), “a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo”. Esse pensamento elitista acaba associando a escola ao lugar de obtenção do conhecimento culto, considerado melhor e superior, se comparado com aquele veiculado por outros espaços.

Todos(s) os(as) membros(as) da família falaram que o bairro estava muito perigoso e, por isso, temiam deixá-lo estudar à noite. O envolvimento com drogas e brigas era a maior preocupação da mãe. Ela chegou a falar que, se ele fosse para o noturno, ficaria na porta da escola até a aula terminar: *“não quero correr risco dele ir para outros lugares e se envolver com coisas erradas”*.

A cigana Esmeralda relatou que sua filha também não queria ir à escola porque a professora era muito brava. De acordo com a mãe, sua única filha era muito novinha para passar por tantos problemas, mas gostaria que ela estudasse até os 13 anos de idade. Depois dessa fala, a avó da menina interferiu dizendo que essa idade era muito perigosa para estudar e que o ideal seria frequentar a escola até 11 anos. De acordo com a matriarca da família, 12 e 13 anos são fases do namoro e que as meninas podem começar a paquerar na escola. A jovem⁴⁵ cigana ignorou a fala da mãe e insistiu em sua opinião.

Existe uma visão diferente da mãe e da filha no que diz respeito à educação escolar das meninas ciganas. Podemos pensar a atitude da filha como uma tentativa de resistência? Será que a possível resistência estaria relacionada às gerações de mulheres mais jovens desse acampamento?

⁴⁴ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, financiado pelo Governo Federal, que é direcionado às famílias em situação de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Foi instituído no Governo do Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003.

⁴⁵ Compreendo juventude e jovens como construtos sociais, que mudam e se transformam no decorrer do tempo. Afasto-me do entendimento que as relacionam às explicações exclusivamente biológicas e etárias. Ver tese Nathalye Nallon Machado “Mulheres jovens, selfies, feminilidades e subjetividades em imagens”.

Para Foucault, as relações de poder não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Penso que as relações estabelecidas dentro da comunidade cigana não estão isentas desse jogo de forças, de poder e resistência.

Esmeralda disse que não tivera oportunidade de estudar quando pequena, “*sabe ler um pouco, mas gostaria de aprender a escrever*”⁴⁶. Sua maior vontade seria aprender escrever seu nome de forma ágil. A cigana mostrou desejo em estudar, mas fez uma ponderação, dizendo querer aprender dentro da própria comunidade cigana.

Sou professora alfabetizadora há aproximadamente 10 anos, mas não tenho experiência com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo assim, ofereci-me para ensinar-lhe. A cigana ficou muito entusiasmada e perguntou se poderia falar com outras mulheres da comunidade. Seu semblante reluzia felicidade mediante minha resposta afirmativa.

O próprio campo foi me dizendo do processo metodológico da minha pesquisa. O interesse pela alfabetização, que surgira da própria cigana, poderia ser um caminho detonador de falar de si. Ela e outras mulheres poderiam ficar mais à vontade para compartilhar suas experiências e sentimentos a partir das aulas, das conversas e ensinamentos. Para Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012, p. 15), “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”. Resolvi escutar o campo e seguir o caminho metodológico da alfabetização. Não tinha a intenção de utilizar a alfabetização simplesmente como uma técnica de ensino, pois seu sentido ultrapassa qualquer tentativa metodológica de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Paulo Freire, a alfabetização tem um significado mais abrangente, pois vai além de ensinar a decifrar o código do sistema de escrita. Enquanto prática discursiva “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Durante o processo de pesquisa, esse caminho da alfabetização alterou-se, dando espaço para outros percursos metodológicos. Portanto, não foi possível estabelecer antecipadamente os passos ou os procedimentos metodológicos e nem foi possível construir caminhos ou modelos seguros de fazer pesquisa. Dagmar Meyer diz que “nossas opções

⁴⁶ As falas das ciganas não correspondem à forma literal, pois as conversas não foram gravadas. São lembranças de memórias registradas no diário de campo.

metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos” (MEYER, 2012, p. 48).

Como dito anteriormente, utilizei as contribuições de Paulo Freire para pensar o processo de alfabetização de jovens e adultos(as). Para o educador, a educação se faz mediante o diálogo e a comunicação e não a partir da imposição do saber que é transferido pelo professor(a). O aluno(a) dessa forma, tem a possibilidade de participar ativamente da construção do conhecimento, podendo interferir e posicionar-se diante dele.

Para o educador, aprender a ler e a escrever não é simplesmente a manipulação mecânica das palavras, devendo esse processo de aprendizagem estar relacionado com a vida do(a) educando(a). Os(as) estudantes precisam entender o mundo onde estão inseridos(as) e compreender que as suas ações podem contribuir para possíveis transformações políticas e sociais. Para o autor, nossas atitudes perante o mundo podem transformar a nossa própria existência:

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 1989, p. 7).

Paulo Freire enfatiza a importância da Educação de Jovens e Adultos como ato político, um ato de conhecimento e um ato criador. A educação seria a tomada de decisão e a transformação do contexto histórico social em que se vive.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras (FREIRE, 1989, p. 13).

Assim, procurei valorizar o contexto social das ciganas e alfabetizá-las a partir da sua realidade e de sua cultura. Nos encontros priorizei suas falas e seus posicionamentos em relação à vida. Em alguns momentos, também me fiz presente, intervindo com alguns questionamentos e discussões.

O segundo encontro aconteceu no dia 21 de maio de 2018. Esmeralda estava sozinha e nenhuma outra mulher apareceu para aprender a ler e a escrever. Perguntei: “*o que você gostaria de estudar?*”, mas, sem obter resposta, sugeri uma atividade.

Peguei uma folha de papel ofício, fiz um círculo no meio da folha e disse: “*vou escrever dentro dessa figura a palavra ciganos*”. A jovem imediatamente falou que já sabia escrever essa palavra. Então, pedi para que ela mesma colocasse o nome na folha. Em seguida, fiz várias setas saindo desse círculo central e expliquei que ela deveria falar coisas que remetiam à palavra escrita. Perguntei: “*O que vem em sua cabeça quando pensa em “ciganos”?*” Na medida em que ela ia falando, conversávamos sobre a palavra dita, o que ajudava no processo de sua escrita. Apareceram as palavras “preconceito”, “bagunceiro”, “Jesus”, “festa”, “vasilha”, “saudade”, “barraca”, “vestido” e “língua”. Em relação à palavra “bagunceiro”, disse: “*cigano é um povo desorganizado e muito agitado, é tudo bagunçado*”. Disse que os(as) ciganos(as) falam alto demais, não esperam o(a) outro(a) terminar de falar e acrescentou dizendo que isso é considerado falta de educação para os(as) não ciganos(as).

Enfatizou o preconceito, a animação da festa cigana (principalmente do casamento), o processo de aceitação de Jesus, o abandono da prática de leitura de mãos e enfatizou a saudade que sentia (não quis falar do que sente saudade, disse apenas não ser da infância, pois a sua tinha sido muito sofrida).

No dia 30 de maio aconteceu o terceiro encontro. Cheguei ao acampamento e Esmeralda, como no último encontro, estava acabando de fazer limpeza da barraca. Nesse dia, apareceu mais uma jovem cigana, Yasmim.

Levei imagens, selecionadas do Google, em 21 de maio de 2018, de diferentes situações que eu considerava cotidianas da comunidade cigana pesquisada. A seleção foi feita a partir da minha constituição em relação à cultura cigana, ou seja, não foi uma escolha neutra e desinteressada.

Figura 1 - Casamento cigano



Fonte: https://calmmmary.blogspot.com/2016/11/tradicao-cigana-nascimento-casamento-e_28.html.

Figura 2 - Criança cigana



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/album/2012/12/10/ong-realiza-atividades-em-acampamentos-ciganos-de-sp.htm?mode=list&foto=3>.

Figura 3 - Geração de mulheres ciganas



Fonte: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/galeria/2011-05-24/ciganos-planaltina-df>.

Figura 4 - Ciganos(as) idosos(as)



Fonte: <https://www.pinterest.ru/pin/529947081135112391/?!p=true>.

Figura 5 - Dança cigana



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/kassapian/4654500429>.

Figura 6 - Cartomancia (leitura de cartas)



Fonte: <https://www.bastidoresdapoliticapb.com.br/vidente-diz-que-nenhum-dos-candidatos-de-cidade-da-paraiba-a-alpb-serao-eleitos/>.

Figura 7 - Quiromancia (leitura de mãos)



Fonte: <http://vivabemavida.com.br/saude-e-bem-estar/esoterismo/os-ciganos-e-a-astrologia/>.

Figura 8 - Família cigana



Fonte: <https://www.egregoracigana.com.br/COSTUMESCIGANOS/>.

Figura 9 - Brilho reluzente das panelas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ft7FyleUTUQ>.

Figura 10 - Vestimenta cigana no varal



Fonte: <http://amazonasatual.com.br/onu-critica-brasil-por-discriminar-ciganos/>.

Pedi para as ciganas escolherem a imagem que fosse mais significativa e que representasse melhor a sua comunidade. Esmeralda imediatamente se posicionou dizendo que gostaria de apontar aquelas imagens que não retratavam a sua maneira de viver, por isso não gostaria de falar sobre elas. Fez referência a duas imagens: leitura de mãos e jogo de cartas. Disse que deixara de praticar a quiromancia, depois que entrara para a igreja evangélica, enfatizando: *“só Deus sabe de todas as coisas, ele é o caminho e a verdade”*. Yasmim, pelo mesmo motivo, não realiza a leitura de mãos. A cartomancia não é uma prática desenvolvida nesse acampamento.

Voltei a perguntar sobre a imagem da qual gostariam de falar e escrever. As duas ciganas acabaram discordando na escolha. Uma optou pela imagem do “casamento”, a outra pela imagem do “varal com roupas”. Esmeralda, que tinha escolhido a foto do varal, acabou mudando de opinião, desistindo com o seguinte argumento: *“Acho muito feio, bagunçado e desorganizado o varal na frente da barraca”*. Como ambas acabaram decidindo pela foto do casamento, perguntei: *“O que vocês gostariam de escrever sobre esta imagem?”* Enquanto elas pensavam, o marido de Esmeralda disse: *“Vocês podem escrever que o casamento cigano é uma festa muito boa que dura três dias”*. Ele e as duas ciganas acabaram relatando que o casamento cigano é muito animado, tem muita música, dança e comida gostosa. *“É uma festa muito boa porque reúne a família que mora em outros acampamentos ciganos. A festa cigana é parecida com a dos não ciganos, porém, é mais bagunçada, porque não tem aquelas mesas bonitas e bem arrumadas organizando a festa”* (referiam-se à ornamentação). Falaram que, na festa, escutam e dançam músicas parecidas com as nossas. Perguntei “vocês dançam funk?” Yasmim respondeu: *“Não, porque mostra muito o corpo, podemos dançar sertanejo e forró com os ciganos da festa, porém, precisamos evitar o corpo muito coladinho”*.

Podemos perceber, ao longo da história, uma grande vigilância e controle sobre o corpo das mulheres. O controle do corpo não se trata de uma “coerção sem folga, mas de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 1987, p. 118). As ações repetidas desse controle acabam naturalizando os gestos, as atitudes e os movimentos das ciganas na dança. É um controle que torna esses corpos obedientes, docilizados e disciplinados. Para Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Ibidem). O corpo da mulher cigana não é somente objeto passivo de manipulação, podendo sua constituição se dar mediante as forças que mobilizam a partir de si, em sentido diferente daquelas que incidem sobre ele. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação” (FOUCAULT, 2004b, p. 241).

Conversamos também sobre a escolha do marido para o casamento. Perguntei: “*Vocês podem recusar o marido escolhido pela família?*” “*Tem algum caso nesta comunidade?*”. Responderam que podem discordar da escolha, porém, no acampamento, nunca acontecera tal situação. De acordo com as jovens, o sonho de qualquer mulher cigana é casar e ter filhos(as), constituir uma família. Yasmim disse: “*Nenhuma cigana quer ficar sozinha*”. A maternidade e o casamento parecem ser entendidos como algo natural e desejável por todas as mulheres ciganas. É um pensamento que não considera os processos sociais e as relações de poder envolvidos na constituição dos gêneros na nossa sociedade.

Como fora anteriormente mencionado, a filósofa Elisabeth Badinter, em seu livro “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, contesta e problematiza o caráter inato instaurado na cultura, em relação à maternidade e ao amor materno. “A cultura não passa de um epifenômeno. Aos seus olhos, a maternidade e o amor que a acompanha estariam inscritos desde toda a eternidade na natureza feminina” (BADINTER, 1985, p. 15). A autora desnaturaliza “o instinto da maternidade”, desconstruindo o discurso de que toda mulher nasce para ser mãe. Tanto a maternidade quanto o casamento não são experiências desejadas para todas as mulheres. Existem muitas na nossa sociedade que escolhem viver sozinhas, sem maridos e filhos(as). E na comunidade cigana? Não conheço todas as mulheres ciganas, de todas as culturas e contextos sociais, para afirmar que todas têm desejo em casar e ter filhos(as). Mesmo que seja uma escolha de todas, penso que as relações entre elas e essas questões não acontecem de forma natural e inata, sendo, sim, construídas por relações de poder e saber e por processos discursivos e não discursivos.

No dia 21 de junho de 2018, marquei uma nova visita no acampamento. Era o quarto encontro. Ao me aproximar da barraca de Esmeralda, vi sua filha chorando. A jovem cigana, que estava segurando um balde cheio d'água, parecia nervosa com a desobediência da menina. Convidou-me para entrar e pediu para aguardar um instante para dar um banho na criança. Chamou sua sogra na barraca ao lado para me fazer companhia. Na conversa, a senhora disse ser mãe de dois homens e uma mulher, todos(as) ciganos(as). Os dois filhos moram no mesmo acampamento dela, já a filha *“mora com seu marido em casa “normal”, de laje e tijolo, na cidade de Belo Horizonte”*.

Morar em casa de alvenaria é uma condição de normalidade para a sogra de Esmeralda. A barraca onde mora parece representar um desvio, uma casa que seria “anormal”. “Chama-se anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva à perdição” (VEIGA-NETO, 2016, p. 75).

O modo de compreender a moradia não está isento dos processos normativos e valorativos criados no contexto social e histórico. Na convivência na sociedade é que a representação “normal” e “anormal” foi sendo construída. É bem provável que a cigana sinta na pele a desvalorização da sua moradia. A vice-diretora chegou a falar, em um dos nossos encontros, que muita gente do bairro não via com bons olhos a comunidade cigana, achando que sua presença deixava o lugar feio e desorganizado.

Não demorou muito e chegou Yasmim. Havia encontrado com ela no centro de Juiz de Fora, viemos juntas no mesmo ônibus. Na fila, à espera da condução, percebi que não usava a vestimenta cigana. Por que não havia ido com o vestido cigano ao centro da cidade? Será que não queria ser identificada como cigana? Em uma conversa, acabou falando que deixara de usá-lo por causa do preconceito dos(as) não ciganos(as).

Sentamos para iniciar os estudos. A dinâmica para esse encontro, chamada de “sonhos de cigana”, fora escolhida a partir de uma poesia da autora Cecília Meireles “Sonhos da menina”. Perguntei se tinham sonhos e quais eram.

Entreguei uma folha com o desenho de um balão do pensamento para que elas pudessem falar e escrever sobre os seus sonhos. Yasmim falou que tinha sonho de ser uma *“boa costureira”*, para poder fazer seus vestidos bem bonitos. Esmeralda concordou em escrever a mesma coisa, porém, mudou de ideia, dizendo não gostar tanto de costurar. A relação que elas estabelecem com a costura se dá de modo diferente. Yasmim parece querer aprender por prazer, enquanto Esmeralda realiza a função por obrigação. Independente da forma como essa relação ocorre, considero relevante problematizar o pensamento que

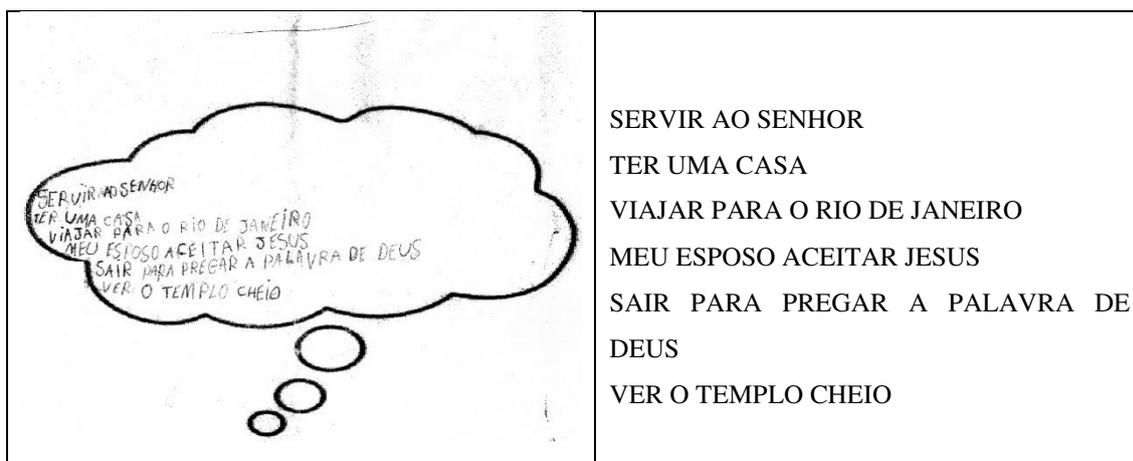
naturaliza as funções desempenhadas pelas mulheres na sociedade. “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 21). É no campo do social que acontecem essas diferenciações “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (Ibidem, p. 22).

Yasmim deu prosseguimento, falando que seu maior sonho era ver seu filho andar com os pés certinhos no chão. O menino anda com as pontas dos dedos e faz fisioterapia para corrigir a forma de andar. Logo em seguida, interrompeu dizendo que não gostaria mais de falar sobre sonhos e nem sobre ciganos(as). Como Esmeralda resolveu falar sobre seus sonhos, resolvi escutá-la para deixar Yasmim mais à vontade na conversa.

Esmeralda falou que gostaria de “*servir ao senhor*”, “*viajar para o Rio de Janeiro*” (para conhecer a sede da igreja evangélica que frequenta), “*ver meu esposo aceitar Jesus*”, “*sair para pregar a palavra de Deus e ganhar novas ovelhas*” para “*ver o templo cheio*”. Os sonhos dessa cigana eram praticamente todos relacionados à sua fé e sua religião. A única coisa que diferia era o sonho de “*ter uma casa*”, igual ao das pessoas não ciganas. Voltei à Yasmim, perguntei se ela gostaria de escrever mais algum sonho e ela resolveu dizer que tinha “*sonho de ter uma casa*”, “*ter um carro*”, gostaria de “*viajar*”, pois queria muito visitar seus parentes ciganos(as) que moram em um acampamento que fica no estado do Espírito Santo.

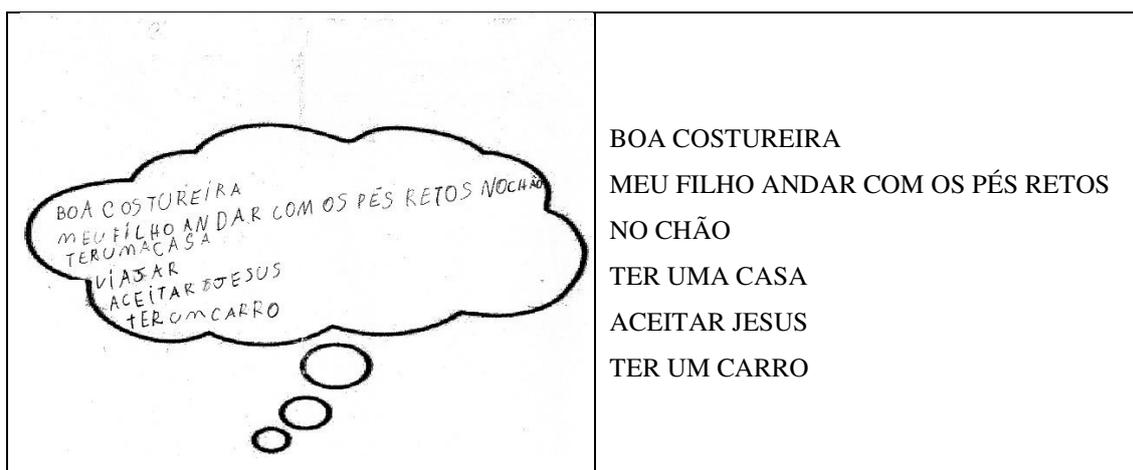
Esses sonhos não são exclusivos das mulheres ciganas. Muitas pessoas, de diferentes culturas, também sonham com a saúde do filho(a), em comprar uma casa, em viajar, em ser um(a) evangelizador(a) da fé cristã. São sonhos que, independentemente da cultura, fazem parte dos desejos humanos. Os sonhos são comuns, porém, o modo de experienciá-los é diferente e plural. A experiência é “uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” de existir. Ela “não tem essência ou razão ou fundamento”, mas “simplesmente ‘ex-iste’” (LARROSA, 2002, p. 25).

Figura 11 - Atividade da Esmeralda (Meus sonhos)



Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com as ciganas (2018).

Figura 12 - Atividade da Yasmim (Meus sonhos)



Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com as ciganas (2018).

O quinto encontro foi no dia 11 de julho de 2018. Como meu aniversário seria no dia 12 de julho, resolvi levar bolo e refrigerante para comemarmos juntas (as ciganas, suas crianças e eu). Quando expliquei o motivo do embrulho e das sacolas, elas ficaram muito felizes, mas, ao mesmo tempo, preocupadas com a falta de presente para mim. Falei para não se preocuparem, pois meu maior presente era estar ali, junto delas, aprendendo um pouco sobre a cultura cigana. Nesse dia, chegou mais uma cigana, totalizando as três participantes da pesquisa. Era a Carmelita.

Como nesse dia não conseguimos estudar, aproveitamos a tarde para conversar e comer. Esmeralda deu uma saída da barraca, quando retornou estava com dois panos de prato nas mãos para me presentear. Fiquei muito agradecida e ao mesmo tempo sem graça, pois percebi o incômodo com a falta do presente. A filha de Carmelita, de 9 anos, que não tinha

ido à escola, falou: “*Festa tem que ter foto*”. Ela mesma tirou uma *selfie*⁴⁷ com o meu celular. De acordo com Nathalye Nallon Machado (2019, p. 12), “as mudanças que ocorrem na sociedade e na cultura pelos usos das tecnologias afetam os processos cognitivos das pessoas, suas formas de se relacionar, de entenderem-se como sujeitos”. As ciganas também modificam suas relações e seu modo de comunicar e de viver pelo uso das tecnologias. Fiquei pensando: será um recurso utilizado pelas gerações mais novas de ciganas? Como as subjetividades dessas mulheres são produzidas a partir das *selfies*? Embora seja um tema importante para problematização, não vou aprofundar-me nele neste momento.

Na hora de partir o bolo, Esmeralda começou a passar glacê no rosto das outras ciganas, as crianças começaram a rir e também entraram na brincadeira. Yasmim falou: “*Festa cigana tem muita bagunça, você deve estar assustada*”. Respondi que estava achando tudo muito divertido e engraçado.

A cigana Esmeralda sempre marcava nossos encontros pelo aplicativo do *Whatsapp*. O nosso próximo encontro seria dia 8 de agosto de 2018. Porém, a cigana mandou mensagem cancelando o estudo. Estava muito aborrecida com uma ida dos representantes da DNIT ao acampamento. Esse órgão fora pedir a desocupação do espaço onde estavam acampados há mais de 10 anos. O tom da conversa deixara a cigana bem triste e sem disposição para estudar.

Assim, nosso sexto encontro ficou para o dia 15 de agosto de 2018. Como, nesse dia, estava muito calor e abafado, decidimos estudar do lado de fora das barracas, num lugar bem arejado e com sombra. A mãe da Esmeralda também estava presente.

Sentamos, começamos a conversar, perguntei sobre a situação do acampamento. Ainda não haviam encontrado um novo terreno para morar. Carmelita disse que queria um espaço mais perto para que eu pudesse continuar indo ensinar-lhes. Esmeralda logo interrompeu a conversa dizendo: “*O que vamos estudar hoje?*” Então, apresentei a temática “Mulheres no mercado de trabalho”. Levei um texto sobre o assunto, fizemos a leitura e depois conversamos a respeito do tema. Perguntei: “*O que vocês acham de mulher trabalhar fora de casa?*” Todas responderam achar legal, mas, quando questionei “o porquê”, elas ficaram em silêncio. Depois de um tempo, falaram que gostariam de sair para trabalhar, ter uma profissão, mas enfatizaram a dificuldade em conseguir um emprego. Algumas mulheres ciganas do acampamento saem para vender panos de prato e fazer leitura de mãos, mas, em nenhum momento, abordaram esse assunto. Será que elas não consideram tais atividades como trabalho? Será que a informalidade, juntamente vinculada à falta de prestígio social,

⁴⁷ Imagens produzidas de si mesmo feita por meio de aparelhos tecnológicos (celulares por exemplo).

remeteria à ideia de “não trabalho”? Estou compreendendo trabalho informal como aquele trabalhador(a) que não possui a seguridade do vínculo empregatício, que está desprotegido(a) dos direitos que reveste aquele(a) que possui registro do emprego e usufrui da conquista da CLT⁴⁸. Não estou pensando naquele(a) trabalhador(a) autônomo(a), que é pequeno(a) empresário(a), que está na informalidade, mas ganha bons rendimentos que ultrapassam, muitas vezes, o valor recebido pelo trabalhador formal.

A mãe de Esmeralda resolveu participar da conversa: “*Não está bom do jeito que está, muitas mulheres não conseguem trabalhar, existe muita gente desempregada*”. Enfatizou que as mulheres ciganas não conseguem trabalhar por causa do preconceito que ainda existe contra elas. “*É uma situação difícil pra gente, não é fácil ser cigana*”. Carmelita, que até então estava em silêncio, resolveu se pronunciar. Disse que a própria comunidade cigana (tanto homens, quanto mulheres) não via com bons olhos a mulher que sai para trabalhar. As pessoas falam: “*Será que realmente elas saíram para trabalhar, ou foram encontrar com homens?*”. “*A comunidade acha que temos que ficar nas barracas, que não podemos sair para trabalhar*”.

A fala da cigana demarca bem os lugares que as mulheres ciganas da minha pesquisa podem ocupar na sociedade. A elas são destinados os espaços domésticos e privados, enquanto o público fica a cargo dos homens. As funções sociais atribuídas ao gênero perpassam o sexo biológico dessas mulheres, situação que muitas de nós, mulheres não ciganas, também sentimos na pele.

O século XIX sofreu essa demarcação entre o público e o privado, entre o espaço do homem e o espaço da mulher, e entre a política (situada no espaço público e reservada aos homens) e a família (organizada no espaço privado da casa e tarefa feminina). Conforme Foucault (1988), o século XIX uniu a economia e a política, a família e a reordenação sexual dos indivíduos (CAETANO; FERRARI, 2012, p. 21).

As participantes da minha pesquisa que quebra essa lógica de organização não é bem vista na comunidade cigana. Sua saída é motivo de dúvidas, suspeitas e questionamentos. O que constitui o pensamento de que as mulheres poderiam estar com homens e não trabalhando? Somos herdeiros(as) de uma sociedade machista⁴⁹ que coloca o homem numa

⁴⁸ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é uma lei do Brasil referente ao direito do trabalho e ao direito processual do trabalho. A CLT foi estabelecida pelo decreto lei n.º 5.454, de 1º de maio de 1943, pelo presidente da época, Getúlio Vargas. Ver: <http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/TITULOI.html>.

⁴⁹ Machismo - Atitude, opinião ou comportamento de quem não admite a igualdade de direitos e de condições sociais para o homem e a mulher, sendo, pois, contrário ao feminismo. Qualidade, ação ou modos de macho; macheza, machidão (CASTRO, 2014, p. 226).

posição de superioridade em relação à mulher. Contudo, não podemos ver a mulher como mera receptora desse sistema, pois ela também participa da construção dessa sociedade opressora, desigual e segregacionista, quando concorda, por exemplo, que mulheres não deveriam trabalhar no espaço público ou quando associa a sua possível saída ao encontro com homens. Não podemos pensar o machismo como algo praticado somente pelos homens, uma vez que as mulheres também estão inseridas nesse sistema de forças construído pela sociedade em relação aos gêneros. De acordo com Roney Polato de Castro:

Todos e todas estão sujeitos a adotar irrefletidamente preconceitos nas relações sociais estabelecidas a partir dos gêneros, aderindo a “padrões machistas”. [...] Todos e todas estão inseridos/as no mesmo sistema, são moldadas/os por ele e nele pautam suas relações. Sendo assim, não só o machismo é um preconceito praticado por homens e mulheres, quanto ambos estão sujeitos a esse mesmo preconceito (CASTRO, 2014, p. 231).

Muitas mulheres da cultura não cigana saem cedo de casa para trabalhar. Cada vez mais ocupam espaços que até pouco tempo atrás destinavam-se somente aos homens. Todavia, é importante ressaltar que, apesar dos diversos espaços conquistados, elas continuam sendo afetadas pelos discursos que organizam essa sociedade machista. O fato de trabalharem fora, na maioria das vezes, não retira suas responsabilidades, como os afazeres domésticos e com o cuidado dos(as) filhos(as).

Ela trabalha fora, mas quando chega em casa ainda é responsável por cuidar dos filhos e precisa se ocupar dos afazeres domésticos. A mentalidade de fato não mudou, os mecanismos de opressão tão somente se atualizaram [...] cria-se a ideia de que ser bem-sucedida é possuir os mesmos direitos que o homem branco e não romper com as lógicas da opressão. É fazer parte do sistema sem transformá-lo de fato (RIBEIRO, 2018, p. 129)⁵⁰.

Nesse encontro, outros assuntos foram abordados (mulher provedora da família, mudança na atuação das mulheres na sociedade, maternidade, direito ao voto e escolaridade das mulheres). Depois, entreguei uma folha para que as mulheres pudessem escrever sobre “ser mulher cigana” e sugeri que elas desenhassem ao final da atividade. Enquanto Carmelita desenhava, Esmeralda dizia: “*Tem que desenhar a Yasmim de cabelo curto. Cigana gosta de*

⁵⁰ Djamila Ribeiro, no texto “O mito da mulher moderna”, desconstrói a ideia da mulher moderna. Para ela, “enquanto persistirem as desigualdades e as imposições de papéis sociais, não será possível considerar nenhuma mulher moderna, por mais que ela tenha o último modelo de smartphone, produzido dentro da lógica capitalista de exploração. E o mesmo acontece enquanto acreditarmos que o progresso está ligado à manutenção de desigualdades para o benefício de um grupo social”. Ver livro: “Quem tem medo do feminismo negro?”.

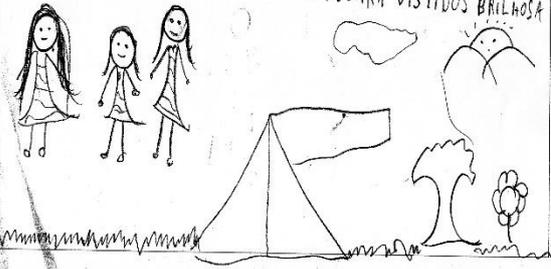
cabelo grande e o cabelo da Yasmim está muito pequeno”. Percebi que a cigana ficou constrangida e triste com a fala da Esmeralda.

No texto “Mulher, cabelo e mídia”, Bianca Santana investiga, de forma inicial e exploratória, as percepções que mulheres brasileiras têm de sua relação com o cabelo e a forma como a mídia influencia nessa relação. Para pensar essas questões, utilizou o aporte teórico da feminista Rosie Wietz.

O cabelo é um elemento central na vida das mulheres. Ele é, ao mesmo tempo, expressão de características pessoais e sociais. Pessoais, tanto no sentido de possuir determinações genéticas como na possibilidade de se moldar às preferências individuais. Sociais porque, ao ser exibido publicamente, influencia nas percepções e relações sociais de quem o exibe, e por estar subordinado (ou não) a determinados padrões culturais — que influenciam muito das preferências individuais (SANTANA, 2014, p. 134).

O cabelo não é simplesmente uma característica física e biológica, determinado geneticamente. Ele também é social e cultural e está relacionado às construções identitárias dos sujeitos. “Em todo e qualquer grupo étnico o cabelo é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura” (GOMES, 2003, p. 174). Para Nilma Lino Gomes (2003, p. 173), “o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade”. O cabelo crespo carrega essa marca negativa, ainda é estigmatizado e inferiorizado na nossa cultura e na nossa sociedade. Podemos pensar que, na comunidade cigana, o cabelo curto também passa por essas marcas pejorativas, pois se valoriza, como modelo de beleza, o cabelo grande. O belo e o feio não são conceitos universais. As várias culturas e os vários momentos históricos podem atribuir à beleza e à feiura modos diferentes de significações. Umberto Eco diz que “os conceitos de belo e feio são relativos aos vários períodos históricos ou às várias culturas” (ECO, 2007, p. 10), ou seja, não podemos generalizá-los.

Figura 13 - Atividade da Carmelita (Ser mulher cigana)

<p>MULHER CIGANA SER MULHER CIGANA...</p> <p>CIGANA É MUITO DIFISIO PQU/NOIS NÃO ESTODAVA E NÃO TRABALHA MAIS TABEM É UMA VIDA MUITO ALEGRE PRA SOMOS MUITO UNIDO VIVENDOS TOTOS GUTOS I MOSSA FETA E MUITO BOM É MUITO LEGAL VIVER TODOS GUTOS E VE TODOS TODA HORA NOIS FICA NA BARRACA DA NEGA COMVERSANDO MUITO GOSTARIA DE TE UMA PROFISSÃO A MULHER CIGANA GOSTA DE MUITO ENFEITE BRICOS ANEIS PUSARA VISTIDOS BRILHOSA</p> 	<p>MULHER CIGANA CIGANA É MUITO DIFISIO PQU/NOIS NÃO ESTODAVA E NÃO TRABALHA MAIS TMBEM É UMA VIDA MUITO ALEGRE PQ SOMOS MUITO UNIDO É MUITO LEGAL VIVER TODOS GUTOS/E VE TODOS TODA HORA NOIS FICA NA BARRACA DA NEGA COMVERSANDO MUITO GOSTARIA DE TER UMA PROFISSÃO A MULHER CIGANA GOSTA DE MUITO ENFEITE BRICOS ANEIS PUSARA VISTIDOS BRILHOSA</p>
--	---

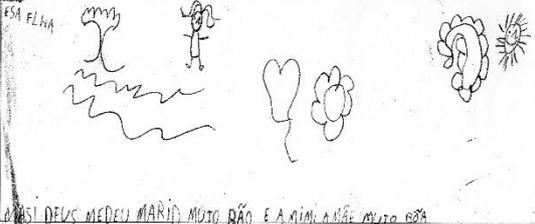
Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com as ciganas (2018).

Figura 14 - Atividade da Yasmim (Ser mulher cigana)

<p>SER MULHER CIGANA...</p> <p>EU GOSTO DE SER CIGANA PORQUE A GENTE FICA PERTO DA FAMILIA EU GOSTARIA DE SER MEDICA EU GOSTO DE FESTA CIGANA</p> 	<p>EU GOSTO DE SER CIGANA PORQUE A GENTE FICA PERTO DA FAMILIA EU GOSTARIA DE SER MEDICA EU GOSTO E DE FESTA CIGANA</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com as ciganas (2018).

Figura 15 - Atividade da Esmeralda (Ser mulher cigana)

<p>SER MULHER CIGANA...</p> <p>CE MULHER CIGANA NÃO É FACI SE CIGANA PRECOSETO DE MAIS NÃO TEI IGADI NA COCIEDADE</p> <p>A MULHER CIGANA DA FILHO BONITO NÃO GOTO DE CE CIGANA PORQUE NÃO TENI POFISSÃO</p> <p>EU TENHO VOTADI DE TE CASA MUTO BONTO EU TENHO VOTADI DE TABLHA NCIDE TENHO VOTADE DE TE PAI</p> <p>MAIS NÃO TIVE MA DEUS SBI DE TUDO MAIS DEUS ME DU FILHA BONITA BIGADO DEUS POTE MIDADO ESA FILHA</p> <p>MAIS DEUS ME DEU MARID MUTO BÃO E A MIMI A MÃE MUTO BÕA</p> 	<p>CÊ MULHER CIGANA NÃO É FACI SE CIGANA PRECOSETO DE MAIS NÃO TEI IGADI NA COCIEDADE</p> <p>A MULHER CIGNADA FILHO BONITO NÃO GOTO DE CE CIGANA PORQUE NÃO TENI POFISSÃO</p> <p>EU TENHO VOTADI DE TE CASA MUTO BONTO EU TENHO VOTADI DE TABLHA NCIDE TENHO VOTADE DE TE PAI</p> <p>MAIS NÃO TIVE MA DEUS SBI DE TUDO MAIS DEUS ME DU FILHA BONITA BIGADO DEUS POTE MIDADO ESA FILHA</p> <p>MAIS DEUS ME DEU MARID MUTO BÃO E A MIMI A MÃE MUTO BÕA</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com as ciganas (2018)

Esmeralda escreveu ter um marido bom. Perguntei: “*O que seria um marido bom para você?*”. Ela respondeu: “*Homem que não bate em mulher, que é trabalhador, que não é mulherengo e nem maconheiro*”. Continuei: “*Os homens ciganos dividem a responsabilidade com as mulheres no cuidado dos(as) filhos(as)?*”. Embora elas tenham dito que eles cuidavam muito das crianças, durante os dias em que estive lá, não observei nenhum assumindo tal função. As crianças pequenas, que não frequentam a escola, sempre estão acompanhadas das mães, mesmo os maridos estando nas barracas. Muitas vezes tive que esperar as três ciganas cuidarem dos(as) filhos(as) (banho e alimentação) e da barraca (limpeza) para depois iniciarmos os estudos.

O nosso sétimo encontro aconteceu no dia 22 de agosto de 2018. Retomamos o tema trabalhado no último encontro. A sugestão seria pensar “mulheres nas universidades e no mercado de trabalho”. Yasmim não compareceu nesse dia, porque tivera que sair para resolver problemas pessoais. Na aula anterior, as três ciganas disseram que gostariam de sair para trabalhar e ter uma profissão. Porém, nesse encontro, Esmeralda posicionou-se de modo diferente, dizendo: “*Acho uma vergonha mulher trabalhar*”. Perguntei: “*Por quê?*”. Ela ficou em silêncio sem querer falar, mudando de ideia somente quando Carmelita discordou, dizendo que seria bom se todas as mulheres ciganas trabalhassem e entrassem na universidade, pois assim não precisariam depender de ninguém e seriam mais respeitadas. Esmeralda fez um risco em cima do que estava escrevendo e, com tom de brincadeira,

respondeu: “*Acho bonito mulher trabalhar*” e acrescentou: “*Se cigana estudasse, estaria trabalhando*”.

Apesar de Carmelita se mostrar muitas vezes capturada pelas representações e discursos que definem o que é ser mulher na comunidade cigana, em alguns momentos, parecia resistir. Para Foucault, resistências “são o outro termo nas relações de poder. Inscrevem-se nestas relações como interlocutor irredutível”, como um modo de se fazer presente como “pontos móveis” e contingentes (FOUCAULT, 1988, p. 91-92). Ela parecia perceber que as relações de gênero que perpassam a comunidade cigana colocam as mulheres numa posição de desigualdade. Estudar e ter uma profissão poderiam significar uma mudança de vida, poderiam ser um meio de conseguir o respeito e a independência financeira.

As relações de gênero que organizam a sociedade são produzidas por regimes de verdade que muitas vezes aprisionam os sujeitos em determinadas relações de saber e poder. Esses regimes fazem funcionar, em cada sociedade, sua “política geral” de verdade, fazendo com que tipos de discursos sejam dados como verdadeiros (FOUCAULT, 1979). A cigana Esmeralda parece estar aprisionada pelos discursos de verdade que circulam na comunidade cigana em relação ao fato de mulher sair para trabalhar fora do acampamento.

Figura 16 - Atividade da Esmeralda (Mulher no mercado de trabalho)

<p>FALÉ SOBRE MULHERES CIGANAS NA UNIVERSIDADE E NO MERCADO DE TRABALHO.</p> <p>VEGONHA A MULHER TABALHA</p> <p>POQE ELA QECEO</p> <p>EU ACHO BONITA A MULHER TABALHA</p> <p>SERIA BOM MULHER CIGANA TABALHA PARA TIRA</p> <p>PRECONCEITO NA SOCIEDADE</p> <p>SE A CIGANA ETUDASSE EU ESTARIA</p> <p>TRABALHANDO</p>	<p>VEGONHA A MULHER TABALHA</p> <p>POQE ELA QECEO</p> <p>EU ACHO BONITA A MULHER</p> <p>TABALHA</p> <p>SERIA BOM MULHER CIGANA</p> <p>TRABALHAR PARA TIRA</p> <p>PRECONCEITO DA SOCIEDADE</p> <p>SE A CIGANA ETUDASSE EU</p> <p>ESTARIA TRABALHANDO</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com as ciganas (2018).

Figura 17 - Atividade da Carmelita (Mulher no mercado de trabalho)

<p>FALE SOBRE MULHERES CIGANAS NA UNIVERSIDADE E NO MERCADO DE TRABALHO.</p> <p>SERIA BOM SE TODAS MULHERES CIGANAS FOSSEM A UNIVERSIDADE E TRABALHASSEM PARA TRABALHA E NÃO DEPENDER DE NINGUÉM TER/SUA PROFISSÃO ACHO QUE A MULHER IA CE MAIS RESPEITADA.</p>	<p>SERIA BOM SE TODAS MULHERES CIGANAS FOSSEM A UNIVERSIDADE E TRABALHASSEM PARA TRABALHA E NÃO DEPENDER DE NINGUÉM TER/SUA PROFISSÃO ACHO QUE A MULHER IA CE MAIS RESPEITADA.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com as ciganas (2018).

O nosso oitavo encontro foi no dia 5 de setembro de 2018. Cheguei à comunidade e o clima era de tristeza. Haviam assassinado um jovem rapaz não cigano no bairro. As três ciganas estavam bastante abaladas, pois o rapaz era amigo de suas famílias. O acontecimento deixara Esmeralda muito desanimada, triste e sem vontade de arrumar a barraca. Fiquei sabendo do ocorrido pelos meios de comunicação (TV, jornal *on-line* e redes sociais). Conquanto as reportagens apontassem ser o motivo do crime desconhecido, especulações disseram ser envolvimento com dívida de drogas. Nesse dia, ficamos só conversando. Percebi o receio das ciganas de falar sobre o caso, pois estavam com medo de dar detalhes do motivo do assassinato e pediram para que eu não comentasse nada com ninguém.

Com o tempo, mudamos de assunto. Esmeralda falou que tinha vontade de ter outro(a) filho(a). Perguntei: “*Você tem preferência?*”. No início disse que não, mas depois mudou de opinião, mostrando preferência por menina. De acordo com a cigana, “*menina é mais fácil de criar, dá menos trabalho pois casa cedo e passa a ser responsabilidade do marido. O menino dá muita preocupação para as mães, ele demora a casar e sai à noite*”. Percebi que as mães temem o envolvimento dos(as) filhos(as) com drogas e brigas.

A educação com “suas formas específicas de discurso, de diferentes códigos, símbolos e recursos” (LOURO, 1997, p. 100) opera na constituição de sujeitos. Através de processos educativos, aprendemos os lugares e as funções sociais que devemos ocupar na sociedade. Muitas características comportamentais são atribuídas a nós, como se elas fossem naturais ao gênero feminino. Não é raro ouvirmos, por exemplo, que “lugar de mulher é em casa”, na

beira do fogão, cuidando dos(as) filhos(as). Somos consideradas meigas, calmas, educadas, já os homens são vistos como mais violentos e agressivos.

Percebe-se, na comunidade cigana, uma forte demarcação de gênero. O controle familiar parece incidir de forma mais explícita e vigorosa sobre as meninas, que não podem demorar a casar e nem podem sair à noite. Os homens parecem ter mais liberdade para sair e ocupar espaços públicos. A falta desse controle causa angústia e preocupação para as mães.

Essas representações que caracterizam a cultura são tomadas, na maioria das vezes, como verdades naturais. Na perspectiva pós-estruturalista, “não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o ‘real’” (LOURO, 1997, p. 99, grifos do autor). Não é minha intenção descobrir a verdade da cultura cigana, minha preocupação é com os significados produzidos a partir da construção dessas verdades. Colocar “a autoridade do óbvio, do senso-comum e da auto-evidência” (Ibidem) é fundamental no processo de problematização das desigualdades de gênero.

O nono encontro aconteceu no dia 12 de setembro de 2018. Chegando ao acampamento, percebi que havia visita na barraca de Esmeralda. Era uma amiga não cigana. A mulher usava um short jeans bem curto, uma blusa aparecendo a barriga e parecia não se incomodar com esse traje dentro da comunidade cigana. Eu, ao contrário, tinha preocupação em relação ao meu modo de vestir, evitava encontrar com as ciganas com roupas curtas e apertadas. O fato de as ciganas não usarem esse tipo de vestimenta fazia-me pensar que elas poderiam ficar incomodadas com alguém que portasse essa roupa no interior do acampamento.

De acordo com Guacira Louro (2010, p. 15), “aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam”. O modo de vestir da mulher não cigana causou-me estranhamento num primeiro momento, pois destoava muito da forma de vestir das mulheres ciganas. Porém, com o tempo, percebi que tal estranhamento dizia do meu processo de subjetivação, do modo como fui constituída em relação às mulheres ciganas.

No momento em que Esmeralda servia o café da tarde, a jovem não cigana dizia que as duas estavam gordas e que precisavam emagrecer (Risos). Em meio à brincadeira, a cigana pegou um pedaço de pão e um copo de café com leite e falou: “*Estou gorda mesmo, então vou comer mais*” (Risos). O modelo de beleza para a não cigana parece estar associado ao corpo magro e esguio, o corpo que não atende a essas expectativas de beleza é visto como feio e é motivo de deboches e risos.

Filipe França, em seu trabalho de doutorado, problematiza o padrão de beleza corporal construído na revista *Junior*. O modelo de beleza valorizado pela revista é o corpo branco, magro, alto e malhado. O autor coloca sob suspeita o entendimento naturalizado e anatômico-biológico do corpo, enfatizando sua construção histórica e social. O corpo seria, portanto, o “resultado de discursos, de relações de poder, de investimentos e de processos educativos que atravessam os sujeitos” (FRANÇA, 2019, p. 81). A compreensão do feio e bonito está inserida nesse jogo de forças, sendo o resultado de múltiplas disputas, enfrentamentos, negociações, relações de poder e resistências.

Em um outro momento, Esmeralda olhou para mim e falou: “*Olha para meu pescoço! alguém me beliscou*” (risos). Era um chupão que fazia questão de me mostrar. Yasmim e Carmelita, com um sorriso entreaberto, pareciam envergonhadas. Nesse momento, a mulher não cigana falou: “*A noite ontem foi boa. hein!*” (risos). Ficou curiosa para saber como se fazia sexo dentro da barraca (referia-se à proximidade das barracas, ao barulho e à presença da filha de 4 anos que dormia no mesmo espaço do casal). A cigana rindo, respondeu: “*Arrumamos um jeito*” (risos).

Esperei a mulher não cigana ir embora para falar da minha pesquisa, aproveitando que o clima estava agradável e descontraído. Esmeralda, num primeiro momento, disse: “*Aqui na comunidade tem um senhor (referindo-se à pessoa mais velha do acampamento) que pode responder tudo que você quiser, posso te levar até ele*”. Mediante essa resposta, insisti, ressaltando o meu desejo de fazer a pesquisa com elas.

As três ciganas acabaram aceitando o convite e meu orientador encaminhou-me uma carta de autorização para a devida ciência da pesquisa. Porém, por vários meses, fiquei com dificuldades de voltar ao acampamento. Através do *Whatsapp*, Esmeralda cancelava minhas idas por vários motivos: filha adoentada, mãe internada, problemas com o marido, saídas para resolver problemas pessoais. Será que as ciganas tinham ficado com medo da reação dos maridos acerca da pesquisa? Será que elas teriam autonomia para fazer esse tipo de escolha? Será que me enxergaram a partir de estereótipos negativos, vendo-me como uma ameaça?

Fiquei, durante seis meses, apreensiva, sem ter contato com as ciganas, até que recebi, no dia 7 de março de 2019, uma mensagem pelo *Whatsapp*. Era Esmeralda falando que estava com saudades e me pedindo para retornar à comunidade.

A partir desse momento, comecei a pensar nas implicações em submeter esta pesquisa ao Comitê de Ética. Será que eu deveria retomar o assunto da pesquisa com as mulheres ciganas? Ou poderia considerar esse pedido de retorno como se fosse um aceite da pesquisa?

Decidi, junto com meu orientador, não expor as mulheres a esse processo formal de pesquisa. Essa decisão, guiada por uma decisão ética, visou proteger as ciganas de qualquer situação de constrangimento perante a comunidade cigana e suas famílias. Fico pensando: o Comitê de Ética, por si só, garante a ética na pesquisa? Ter um documento assinado daria conta de resolver o risco zero na pesquisa? Concordo com Cláudia Fonseca que os Comitês de Ética “são dominados por uma lógica biomédica” e que a submissão no Sistema de Plataforma Brasil obriga os(as) pesquisadores(as) “a assumir determinadas atitudes; e que na maioria dos casos, a organização administrativa do tempo não permite discussões profundas sobre ética em pesquisa (FONSECA, 2018, p. 206). A autora também diz que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é um documento que não contempla qualquer realidade, vez que esse “contrato escrito, fica fora de lugar em muitos contextos de pesquisa. [...] Introduzir o TCLE em certos lugares *augmenta* o risco para o pesquisado ou, no mínimo, representa uma forma de violência simbólica” (Ibidem, grifo da autora). Com isso, uma questão me apresentava: como exigir o termo de consentimento para ciganas que dependem da autorização do marido ou do homem mais velho do acampamento para realização da pesquisa? Será que essa exigência não implicaria a exposição e vulnerabilização dessas mulheres na comunidade cigana? Essa atitude não incorreria naquilo que a regulamentação ética das pesquisas com seres humanos querem evitar?

A resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, prevê especificidades nas pesquisas em Ciências Humanas. O documento ainda está vinculado aos objetivos do Conselho Nacional de Saúde, portanto, não contempla as complexidades das pesquisas com seres humanos. Essa resolução prevê:

Quando for inviável o Registro de Consentimento ou do Assentimento Livre e Esclarecido ou em que este registro signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa deve ser justificada pelo pesquisador responsável ao sistema CEP/CONEP (BRASIL, 2016).

Esse trâmite, que precisa ocorrer antes da chegada ao campo, não foi possível no caso da minha pesquisa. Como uma pesquisadora vai a uma cultura tradicional e “fechada” (no dizer da própria vice-diretora) e pede logo de início uma autorização para realização da pesquisa? Como pedir dispensa ao Comitê de Ética em um caso que necessita de vínculo afetivo antes de qualquer autorização formal?

A resolução também menciona a pesquisa encoberta, que seria a “pesquisa conduzida sem que os participantes sejam informados sobre objetivos e procedimentos do estudo, e sem que seu consentimento seja obtido previamente ou durante a realização da pesquisa” (BRASIL, 2016). Não considero minha pesquisa uma “pesquisa encoberta”, pois falei com as mulheres ciganas sobre o trabalho e o termo de autorização. Portanto, a pesquisa se organizou de outro modo, a partir do esclarecimento dado por mim e pelo aceite das ciganas em continuarem a me receber no acampamento.

O décimo encontro⁵¹, nosso primeiro depois que falei da pesquisa, foi no dia 7 de março de 2019. Cheguei à comunidade e vi que as ciganas já estavam à minha espera, vindo as três mulheres ao meu encontro ainda na beira da estrada. Eu estava feliz da vida com esse reencontro que acontecera depois de tanto tempo sem ao menos saber alguma notícia. Percebi que as ciganas e as crianças também ficaram felizes com a minha presença. A mãe de Esmeralda, que estava dentro da barraca, veio logo me cumprimentar. Perguntei: *Por que vocês sumiram? O que aconteceu? Fiquei preocupada, pensando se eu tinha magoado vocês! Não conseguia entrar em contato com a Esmeralda pelo Whatsapp.*

Esmeralda justificou que tivera muitos problemas pessoais e não estava com cabeça para estudar. Carmelita enfatizou: *“Como ficar magoada com uma pessoa que vem de tão longe para ensinar a gente?”*.

Depois desse momento, Esmeralda perguntou: *“O que vamos estudar hoje?”*. *“Primeiro gostaria de ouvi-las, quero saber o que vocês gostariam de estudar”* (pesquisadora). Anotei em uma folha o que elas iam falando:

- Esmeralda – *“Quero aprender escrever o nome das rendas, saber preencher uma ficha no posto médico. Queria ser revendedora de calcinha e sutiã, gostaria de saber qual investimento tenho que fazer para não sair no prejuízo”*. Em tom de brincadeira, disse: *“Quero aprender como ter mais paciência com meu marido e minha filha”* (risos).
- Carmelita – *“Quero aprender para não pedir ninguém para fazer as coisas para mim”*.
- Yasmim – *“Quero aprender para ajudar meu filho a fazer dever”*.

As três ciganas enfatizaram também querer aprender sobre a Bíblia, receitas de bolo, costura e horóscopo.

⁵¹ Apresento, a partir do décimo encontro, somente os relatos vivenciados no campo. Problematizarei algumas falas dentro dos capítulos subsequentes. Outras serão problematizadas em futuros trabalhos.

Nesse dia não estudamos, aproveitamos o reencontro para conversar, rir, contar casos e matar a saudade.

Nosso décimo primeiro encontro aconteceu no dia 14 de março de 2019. O encontro não foi, como de costume, na barraca de Esmeralda, visto que a cigana iria viajar e estava ocupada arrumando as malas. Seria a primeira visita da filha na casa dos avós paternos que moram em um acampamento cigano em Belo Horizonte.

Carmelita foi me encontrar na beira da rodovia. Assim que me avistou, acenou as mãos e esboçou um sorriso. A cigana, que estava com sua filha de 2 anos no colo, justificou os motivos da ausência de Esmeralda e me convidou para estudar em sua barraca.

Aproveitei que o assunto seria religião e comentei: *“Estou vendo que você tem uma imagem grande da Nossa Senhora Aparecida pendurada no centro da sua barraca”*. Carmelita disse: *“Eu acredito muito na Nossa Senhora Aparecida, eu confio muito nela!”*

Continuei: *“Mas você não é evangélica?”*. Carmelita respondeu: *“Ia junto com a Esmeralda em uma igreja evangélica do bairro, mas deixei de frequentá-la por causa das proibições. Lá quase tudo não pode, não pode cortar cabelo, não pode pintar as unhas, não pode usar maquiagem, não pode acreditar em santo”*. Dei prosseguimento, perguntando: *“Cortar o cabelo não seria um problema para você na igreja evangélica, né? Lembro vocês dizendo que ciganas gostam de cabelo grande, quanto maior melhor”*. Carmelita então se posicionou:

Gosto de cabelo grande, mas, às vezes, quero fazer franja, pintar o cabelo, cortar as pontas. Como nessa igreja não pode quase nada, então resolvi deixar de ir. Acho que não pode deixar de pedir proteção a Deus, faço isso todos os dias, mesmo não indo em nenhuma igreja.

Em meio a nossa conversa, chegaram Yasmim e Esmeralda. Mesmo estando ocupada com os preparativos da viagem, Esmeralda resolvera ficar e participar um pouco das nossas conversas. Esmeralda disse:

A religião evangélica é tudo, é a verdade. Sinto verdade na pregação do pastor, ele fala o que tem que fazer, o comportamento que a gente tem que ter. As pessoas evangélicas têm a luz, são diferentes das outras pessoas. Não quero julgar, mas, por exemplo, nós estamos conversando. Vamos supor que eu e você (apontando o dedo na minha direção) somos evangélicas. Se eu tivesse sem maquiagem e você com maquiagem como as pessoas saberiam que somos evangélicas? Agora, se a gente tivesse sem maquiagem, com saia comprida e cabelo grande todo mundo saberia que trata de pessoas diferentes, que são evangélicas e têm a luz. Nós temos que mostrar a luz para quem está na escuridão.

Essa cigana também ressaltou que não conseguia fazer tudo o que o pastor falava: *“Faço de vez em quando sobancelhas, uso blusa de manga curta, uso maquiagem, mas sei que está errado”*.

Levei um pequeno questionário para conhecer um pouquinho da relação das três ciganas com a religião e a igreja. Nele havia as seguintes questões: Nome da igreja que frequentam, quem fez o primeiro convite para ir nessa igreja, quanto tempo frequentam a igreja, se são batizadas, o que aprendem na religião e se discordam de alguma coisa ensinada. Carmelita precisou se ausentar para resolver problemas pessoais e acabou não respondendo o questionário.

Depois da atividade, Yasmim acompanhou-me até o ponto de ônibus. Fiquei surpresa em saber que ela e Carmelita eram irmãs. O pai delas, cigano desde o nascimento, casara com sua mãe, uma moradeira (mulher não cigana). *“Minha mãe não aguentou viver como cigana e acabou indo embora quando a gente era bem pequena”*. O pai e sua nova companheira (outra moradeira que mora no acampamento há mais de 12 anos) ficaram responsáveis pela educação das meninas.

O décimo segundo encontro aconteceu no dia 21 de março de 2019. Encontrei com Yasmim no centro de Juiz de Fora, havia levado seu filho para fazer fisioterapia. Não estava com a vestimenta cigana, usava uma saia longa e uma blusa de manga curta em tons diferentes de azul. Viemos na mesma condução, porém, em lugares diferentes, ela sentou na frente, perto do motorista, enquanto eu, no banco mais alto na parte traseira do ônibus. Assim que descemos, Yasmim convidou-me para ir para sua barraca, pois Esmeralda ainda não havia chegado de viagem. Sua barraca tinha sido atingida com a forte chuva dos últimos dias e o chão ainda estava bem úmido. Para amenizar o calor, Yasmim providenciou um ventilador.

Antes de iniciarmos os estudos, a cigana pegou um biscoito, ligou a televisão e falou para seu filho: *“Fique quietinho para a mamãe poder estudar”*. Quando o menino viu a movimentação de papéis, veio correndo, queria também folha e caneta. Levei um texto sobre religião para disparar as conversas, mas não conseguimos fazer o que havia planejado, uma vez que o calor e as responsabilidades maternas impossibilitaram a leitura e as discussões.

A criança queria sentar no colo da mãe e mexer no material de estudos. Em um desses movimentos, derrubou o ventilador. Embora Yasmim parecesse incomodada com a situação, em nenhum momento alterou a voz com o menino, calmamente pedia o garoto para deixá-la estudar. O menino continuava: *“Mãe, você vai ficar com esta roupa? Não vai tirar?”*.

Em seguida, apareceu o primo da criança⁵², chamando-o para brincar. Os dois pegaram as canetinhas que eu havia levado e saíram correndo. Como estava muito calor e abafado, resolvemos nos juntar às outras mulheres que estavam conversando do lado de fora das barracas. Uma das ciganas falou: *“Não sei como sua mãe aguenta, meu filho é muito levado”*. Depois de alguns minutos, chegaram os dois correndo e o aluno da minha mãe começou a escrever em cima de um papelão que estava jogado no chão. A avó das crianças falou: *“O João⁵³ entrou na escola este ano e já sabe escrever seu nome, ele vai aprender rapidinho as coisas. O Caio⁵⁴ (referindo-se ao filho de Yasmim) está na escola desde o ano passado e ainda não sabe nada”*. Yasmim ficou sentida com o comentário, mas não respondeu nada.

A mãe de Esmeralda reclamou que estava passando mal: *“Preciso fazer uns vestidos mais simples, com menos brilho. Da última vez que fiquei internada, as pessoas ficaram olhando desconfiadas para mim. Vou fazer uns vestidos para não chamar tanta atenção das pessoas”*.

Mediante essa fala, resolvi perguntar: *“Você acha que tem muito preconceito contra ciganos?”* A cigana respondeu: *“Sim, acho que tem muito. Quando vou ao centro de Juiz de Fora e entro em alguma loja, percebo que as pessoas ficam andando atrás de mim. Então, paro e falo: não são todos iguais. Acabo não comprando nada, vou embora”*.

Como as outras mulheres também estavam falando de saúde (tratamento para engravidar), perguntei: *“Vocês consultam só com mulheres?”*. Todas as ciganas presentes responderam que consultavam com o médico que tivesse de plantão, podendo ser homem ou mulher.

Um das ciganas comentou que precisara fazer tratamento durante cinco anos para engravidar. Curiosa, perguntei: *“E se a mulher cigana não puder e não quiser engravidar? A mulher então respondeu: “O casal pode decidir se quer ou não quer filho. O casal pode ficar sem filho ou, se quiser, pode adotar. Vai de cada casal, mas a maioria quer ter filho”*.

A conversa estava boa, mas precisei ir embora!

O décimo terceiro encontro aconteceu no dia 1º de maio de 2019. Como era dia do trabalho, resolvi levar uma notícia de jornal que abordasse o assunto. Diante do cenário

⁵² Aluno da minha mãe no ano de 2019.

⁵³ Nome fictício para manter o anonimato da criança.

⁵⁴ Nome fictício para manter o anonimato da criança.

político que estamos vivendo, de perdas de direitos trabalhistas⁵⁵, considere pertinente trabalhar essa temática com as ciganas.

Quando cheguei perto do acampamento, avistei Esmeralda sentada em frente a uma máquina de costura. Assim que me avistou, veio ao meu encontro. Abraçamo-nos e comentei que estava com muita saudade. Perguntei: “*O que você está fazendo de bonito aí?*”, e a cigana respondeu: “*Estou fazendo um vestido para ir em uma festa*”. Esmeralda pegou o vestido inacabado na máquina e colocou-o em cima da cama. O vestido era vermelho-sangue, com ramos florais e bordados de rendas feitos à mão. Continuei: “*Com quem aprendeu fazer esses vestidos?*” e ela respondeu: “*Antes não sabia fazer direito, aprendi com a Carmelita*”. Aproveitou para falar que essa cigana tinha mudado para outro acampamento, não podendo mais participar dos nossos estudos.

O marido de Esmeralda, que estava sentado descascando mandioca, falou: “*Guarda o vestido, porque agora você vai estudar*”. Ela colocou tudo dentro de uma sacola e foi preparar um lugar para me acomodar.

A filha de Esmeralda avisou que Yasmim chegaria mais tarde porque estava terminando de arrumar a barraca. Então, eu e Esmeralda começamos os estudos. A cigana, como de costume, perguntou: “*O que vamos estudar hoje?*”. Assim que ela leu o título da reportagem que eu tinha levado - “1º de maio terá protestos em todo o Brasil contra a Reforma da Previdência” - falou: “*Você não vai falar mal do meu presidente, né?*” (risos) e continuou: “*Vi na televisão que as pessoas terão que trabalhar até ficarem velhas*”.

O assunto de maior interesse foi o motivo da entrada de venezuelanos no Brasil. Comentei rapidamente que a Venezuela estava passando por crises políticas, econômicas e sociais⁵⁶. Ressaltei que a instabilidade do país, o forte autoritarismo do presidente, o aumento do valor do petróleo, a crescente inflação, o descontentamento da população, a falta de insumos básicos para a sobrevivência, o alto índice de desemprego e miséria eram alguns

⁵⁵ Em 22 de novembro de 2019, foi promulgada no Brasil, no governo do Presidente Jair Bolsonaro, a Reforma da Previdência. Essa aprovação significa um retrocesso aos direitos trabalhistas conquistados historicamente pelo povo brasileiro. A Reforma da Previdência vai muito além de mudanças nas idades de aposentadoria e de contribuição por parte do/a trabalhador/a para poder se aposentar. Na prática, poucas pessoas poderão ter acesso a esse direito, tendo em vista a expectativa de vida de muitas cidades e estados brasileiros, bem como a precarização do trabalho em diversas profissões.

⁵⁶ A atual crise na Venezuela é uma crise socioeconômica e política que o país tem sofrido desde o final do governo de Hugo Chávez, adentrando o atual governo de Nicolás Maduro. Essa crise está fortemente relacionada com a queda dos preços do petróleo, principal produto de exportação venezuelana. Tais presidentes (principalmente no governo de Nicolás Maduro), em vista da redução dos lucros, diminuíram os investimentos nas áreas sociais e econômicas do país. A situação de crise acentuou com a política autoritária e conservadora de ambos os gestores presidenciais, e com as altas taxas de desemprego e inflação. O bloqueio econômico feito pelos Estados Unidos (sanções acentuadas pelo governo Donald Trump) também contribuiu para aumentar a crise na Venezuela.

motivos que trouxeram milhares de venezuelanos para o nosso país. Tentei fazer aproximações com a realidade brasileira, trazendo para as discussões o tema trabalhado.

Em meio à discussão, chegou a mãe de Esmeralda, dizendo estar na hora da programação da Rede Globo “A Grande Família”. A partir desse momento, mudamos a conversa, o assunto passou a ser: “Qual personagem da programação parece mais com a família de Esmeralda”. A matriarca falou: *“Nossa família também é bagunçada, brigamos e divertimos ao mesmo tempo. A Esmeralda parece o Agostinho, arruma confusão e fica dependendo da família para resolver seus problemas”* (risos).

A programação televisiva possibilitou entrar em vários assuntos, dentre eles, “casamento”. O homem cigano, que estava calado até o momento, resolveu participar da conversa: *“Tem cigano que casa com mulher não cigana e muda a tradição. A mulher até aprende os costumes, mas não é a mesma coisa de uma cigana que nasce na cultura”*. Esmeralda novamente mudou a conversa, parecia querer mudar o assunto abordado pelo marido: *“Yasmim não apareceu hoje para estudar”*. Levantou, colocou a água do café para ferver e arrumou a mesa para servir o lanche. Depois do café da tarde, seguimos em direção ao ponto de ônibus. Enquanto esperávamos a condução, Esmeralda comentou várias situações de preconceito vividas pelos(as) os(as) ciganos(as) no bairro: *“Muitas pessoas não ciganas pensam que o cheiro ruim que sai do córrego vem da comunidade cigana”, “muitas pessoas não querem a nossa presença aqui”, “muitas pessoas pensam que a gente não paga água e nem conta de luz, falam que a gente invade terras e não acontece nada”*. Falou que brigara com uma não cigana por causa dessas acusações, *“ela fingiu ser nossa amiga”* (como mencionado, ela estivera presente em um dos nossos encontros, usando short jeans e blusa aparecendo a barriga, trajes que destoavam dos hábitos das ciganas pesquisadas).

O décimo quarto encontro aconteceu no dia 26 de junho de 2019. Foi o primeiro encontro na barraca nova. Por causa da pressão do DNIT, os(as) ciganos(as) precisaram mudar para um terreno próximo à antiga moradia.

Assim que cheguei, percebi que a organização do acampamento estava diferente. As barracas, antes uma ao lado da outra, estavam dispostas uma de frente para outra. No meio, um caminho dava acesso às moradias.

A barraca de Esmeralda também estava bem diferente: o chão estava cimentado, as vigas de sustentação eram de madeiras novas e o teto, antes só de lona, agora tinha a proteção de uma estrutura metálica.

Depois de um tempo de conversa, sentamos para iniciar os estudos. O assunto trabalhado seria “horóscopo/signos”, porém, uma visita imprevista impossibilitou o início das

discussões. Uma amiga não cigana chegou com seu filho de dois meses no colo e ambas as ciganas queriam pegá-lo. Em meio à conversa, surgiu o assunto “maternidade e sexo”. A mulher não cigana perguntou: *“Como vocês fazem sexo aqui na barraca?”* (referia-se à proximidade das barracas e a presença dos(as) filhos(as)). Esmeralda respondeu: *“Mando a Sofia⁵⁷ para a barraca da minha mãe”* (risos). Yasmim, envergonhada, não respondeu nada. A mulher também quis saber: *“Vocês pretendem ter mais filhos(as)?”*. Ambas as ciganas disseram que não, justificando dar muito trabalho.

Esmeralda enfatizou que as mães ciganas não ensinam suas filhas sobre sexo, *“as ciganas aprendem sozinhas depois que casam”*. Disse ter casado com 13 anos sem conhecer métodos contraceptivos e ressaltou o medo em fazer sexo com um cigano que mal conhecia direito. A mulher não cigana, então, disse: *“Você vai conversar com sua filha, né? Não vai querer que ela passe as mesmas dificuldades que você passou”*. Esmeralda respondeu: *“Com certeza vou explicar algumas coisas”*.

Esmeralda costumava participar de festividades e passeios a convite dessa mulher não cigana. Nesse dia, comentaram sobre um passeio que tinham feito em que foram à piscina. Perguntei; *“Vocês usam biquíni?”*. Yasmim explicou que havia ciganas de outros acampamentos que usavam, mas elas não gostavam. *“Acostumamos a usar vestidos longos e não sentimos bem com roupas que mostram muito o corpo”*. Esmeralda acrescentou: *“As ciganas dos outros acampamentos são safadas, casam num dia e separam no outro, namoram com vários homens e usam roupas bem decotadas, são bem diferentes da gente”*.

Esmeralda precisou perguntar ao marido se poderia ir à piscina usando short. O marido, que tinha concordado, mudou de ideia depois que a cigana colocou a roupa. A cigana comprou, então, uma bermuda, mas, chegando ao local, diminuiu seu comprimento.

A conversa estava muito boa, mas estava na hora de ir embora. A mãe de Esmeralda fez questão de me acompanhar até o ponto de ônibus. No caminho, contou: *“Comecei a estudar na escola do bairro, estou tentando aprender as letras”*.

Perguntei: *“Você está gostando? Percebe muito preconceito na escola?”*. Disse não perceber preconceito, mas ressaltou ciúmes de algumas mães: *“Elas ficam com ciúmes porque as professoras falam que sabemos educar nossos filhos. Em uma reunião, deu até briga, uma mãe levantou e falou com a professora que ela só defendia os(as) ciganos(as)”*. Com raiva, levantou e falou: *“Os ciganos não têm culpa de saber educar seus(as) filhos(as)”*. Fui para casa pensativa com tudo que havia escutado na comunidade cigana!

⁵⁷ Nome fictício para manter o anonimato da criança.

Desde então, não voltei ao acampamento. Enviei várias mensagens para Esmeralda, mas não obtive respostas. Recentemente, minha mãe chegou em casa falando que Esmeralda havia me procurando na escola: *“Fala com a Gláucia que não consigo falar com ela porque troquei o número do meu celular, fala que estou com saudades e que tenho novidade, estou grávida”*. Esse retorno aconteceu somente em meados do mês de dezembro, em um período muito conturbado da minha vida. Motivos pessoais impossibilitaram novos encontros e pretendo retomar as visitas no início do ano letivo de 2020.

6 EDUCAÇÃO? EDUCAÇÕES. A MULTIPLICIDADE QUE ATRAVESSA A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Começo o capítulo com alguns questionamentos. O que entendemos por educação? Qual (ou quais) sentido(s) atribuímos a ela? Concordo com Anderson Ferrari que, para além da escola, “podemos pensar os espaços em que circulamos e nos relacionamos como pedagógicos no sentido de processos educativos na relação em que somos educados e educamos os outros” (FERRARI, 2010, p. 8). Carlos Rodrigues Brandão, nas primeiras linhas do seu livro “O que é educação”, enfatiza:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1995, p. 3).

Compartilho do pensamento do autor, ao dizer que “ninguém escapa da educação” e que todos(as) nós, envolvemos “pedaços da vida com ela”. Isso quer dizer que não podemos nos esquivar da sua atuação, pois ela está presente em todos os lugares e espaços em que, cotidianamente, nós nos relacionamos. Se a educação se constitui nos diversos locais, não podemos restringi-la ao espaço acadêmico e escolar. De acordo com Brandão (1995), não existe um único modelo de educação. A escola não é o único lugar onde ela ocorre, tampouco o professor é o seu único agente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, também traz essa compreensão de educação no sentido mais amplo. Em seu art. 1º diz:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A comunidade cigana também desenvolve um conjunto de saberes e conhecimentos que educam sujeitos. Lá, os(as) ciganos(as) compartilham diversas situações interpessoais, familiares e comunitárias. Nessa relação, aprendem e ensinam regras, símbolos, práticas e valores da cultura do grupo. Dentre tantas possibilidades, educa-se para o gênero e para a sexualidade.

Este capítulo, além de ampliar as noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola, tem o objetivo de pensar os processos de constituição dos sujeitos a partir da multiplicidade de discursos e saberes que envolvem a cultura. Num primeiro momento, aproximo o(a) leitor(a) de um sentido de educação mais amplo e mostro a importância dos Estudos Culturais para esse entendimento mais alargado. Utilizo o conceito de dispositivo de Foucault e de dispositivos pedagógicos de Rosa Ficher e Jorge Larossa para pensar a comunidade cigana também como um dispositivo que educa e constitui sujeitos e subjetividades. No tópico seguinte, problematizo os modos de endereçamento do currículo da comunidade cigana. Finalizo o capítulo, pensando a educação escolar e os processos de subjetivação das ciganas.

6.1 A PEDAGOGIA CULTURAL E A AMPLIAÇÃO DO ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO

O interesse em estudar esses outros espaços culturais é recente na educação brasileira. Foi a partir da entrada dos Estudos Culturais na Educação, em meados dos anos 1990, que os programas de pós-graduação em Educação, de forma mais intensa no sul do país, começaram a se preocupar com as diversas pedagogias culturais.

O entendimento de que práticas pedagógicas explícitas não definem tudo o que está em jogo em uma situação pedagógica difundiu-se. Em consequência, intensificou-se o foco sobre os modos como as relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam múltiplas dimensões da vida. A articulação entre pedagogia e cultura que embasa e nomeia este conceito foi assumida em parte para tornar este reconhecimento mais explícito e salientar a qualidade cultural dos processos pedagógicos e das relações (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 49).

A criação da linha de pesquisa “Estudos Culturais e Educação”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ampliou esse leque de discussões em torno da educação, na medida que levou para a instituição a possibilidade de compreendê-la para além das práticas escolares e acadêmicas. A educação se refere a um imenso conjunto de outras práticas, portanto, “se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

O autor problematiza o entendimento de pedagogia visto do ponto de vista do senso comum. Para ele, pedagogia não se reduz ao curso de formação de professores para as séries

iniciais da escolarização obrigatória, ressaltando que a educação não se limita ao ensino de crianças. Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais” (Ibidem, p. 6). Assim como Libâneo, entendo pedagogia “como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados” (Ibidem, p. 8). Se a comunidade cigana é um espaço de relações e de produção de saberes e significados, penso ser possível afirmar que esse lugar constrói uma pedagogia específica, a pedagogia cigana.

Podemos dizer que essas diferentes pedagogias, na medida em que educam os sujeitos, agem como dispositivos na constituição desses sujeitos. Edgardo Castro (2016) em “Vocabulário de Foucault”, diz que “o dispositivo é a rede de relações que pode ser estabelecida entre elementos heterogêneos”. Ele engloba “discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (CASTRO, 2016, p. 124). Compreendo esse conceito como um emaranhado de relações que atravessam os indivíduos e a sociedade. Ele comporta a historicidade dos acontecimentos, o jogo de forças, as relações de poder-saber, as resistências, os discursos, um conjunto de elementos, que, materializados na prática e nas relações, constituem sujeitos e subjetividades. Esse entendimento de dispositivo, relacionado ao contexto histórico de produção, possibilita pensar o processo de subjetivação das mulheres ciganas a partir da provisoriamente e da transformação. Tal mudança pode ser exemplificada, na comunidade pesquisada, através das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A maioria das barracas tem televisão e TV a cabo e muitos(as) ciganos(as) utilizam o celular como forma de comunicação e de acesso à informação. Esmeralda, Yasmim e Carmelita, diferentemente de mulheres de outras gerações, são constituídas por novos dispositivos midiáticos e tecnológicos. Através do celular e da internet, entram em contato com ciganas que vivem em outros acampamentos, combinam nossos encontros, conversam com não ciganos(as) do bairro e trocam mensagens com ciganos(as) da própria comunidade cigana. Esse modo virtual de relacionamento produz novas subjetividades, novos modos de agir, de pensar e de se comportar. Essas mudanças fazem dos dispositivos algo provisório e instável. Assim, sendo movimento, se altera e se transforma na história.

Segundo Jorge Larrosa (1994), um dispositivo pedagógico é “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57). A

comunidade cigana assume o caráter de um dispositivo pedagógico, ao pôr em marcha discursos – morais, éticos, sociais, familiares, religiosos, de gênero e sexualidade –, ao instituir práticas, ao definir normas que organizam as relações no interior do espaço, ao orientar ações e pensamentos que afetam vidas, modos de ser e estar no mundo. Em seu interior, os(as) ciganos(as) ensinam o lugar que seus(as) filhos(as) devem ocupar (espaço doméstico ou espaço público), a fé que podem professar (no caso das ciganas da minha pesquisa, a fé cristã), a orientação sexual que podem desejar (baseado na heteronormatividade – heterossexualidade como orientação sexual possível), a família que podem construir (família nuclear e tradicional – pai, mãe e filhos(as)), práticas culturais que precisam aprender (meninas ciganas sabem que, em determinada idade, precisam abandonar a escola, usar a vestimenta cigana, e algumas devem aprender a fazer leitura de mãos).

Esse dispositivo coloca em ação um conjunto de técnicas que, na ordem da repressão e da manipulação, dominam sujeitos. De acordo com Foucault, as técnicas de dominação são aquelas que “nos permitem produzir, transformar e manipular coisas”, aquelas que possibilitam “a dominação dos indivíduos uns sobre os outros” (FOUCAULT, 1993, p. 207). O filósofo também chama a atenção para a ação do indivíduo sobre si mesmo, sobre seu próprio corpo, pensamento e conduta. As chamadas tecnologias do eu permitem aos sujeitos reagirem aos mecanismos de controle e dominação de modo a possibilitar a sua transformação. Sendo assim, os homens não apenas “fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 1984, p. 14). Falar de comunidade cigana é mergulhar nas tramas de um dispositivo que engendra mulheres ciganas a partir de determinadas formas de ser e de se comportar, frutos dos poderes e saberes que lhe são inerentes. Pensar o dispositivo em sua provisoriedade e transformação é considerar que novas relações podem ser construídas no interior dessa comunidade cigana. As mulheres ciganas têm a possibilidade de reagir aos mecanismos de força e dominação a que são submetidas, na medida em que mantêm uma relação reflexiva consigo mesmas. Elas podem, nesse sentido, transformar “os mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia” (LAROSSA, 1994, p. 57).

Rosa Fischer também utiliza o conceito de dispositivo pedagógico em seus estudos sobre a mídia. A autora pensa “o dispositivo pedagógico da mídia” a partir do conceito de “dispositivo de sexualidade”, de Michel Foucault. Com fundamentação em tal referencial, mostra de que modo opera a mídia (e, particularmente, a televisão) na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, na medida em que produz imagens,

significações, enfim, saberes que, de alguma forma, se dirigem à "educação" das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem. Fischer descreve o dispositivo pedagógico da mídia como:

Um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre “si mesmo”, à revelação permanente de si; tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem. Certamente, há de se considerar ainda o simultâneo reforço de controles e igualmente de resistências, em acordo com determinadas estratégias de poder e saber, e que estão vivos, insistentemente presentes nesses processos de publicização da vida privada e de pedagogização midiática (FISCHER, 2002, p. 155).

Os dispositivos pedagógicos, por se constituírem em determinada cultura e época, resultam de um complexo processo histórico de fabricação que leva um indivíduo a se reconhecer como sujeito de uma determinada sexualidade, gênero, classe, etnia e raça. As verdades que constituem esses dispositivos acabam regulando práticas, comportamentos e formas de subjetividades. Entretanto, ao mesmo tempo em que os dispositivos, com suas redes de verdades, tentam controlar e definir condutas, abrem brechas e fissuras para o questionamento do discurso hegemônico sobre os sujeitos, o que resulta em processos de resistência e transformação de si.

Entendo que a educação engloba diferentes dispositivos pedagógicos, como escola, igreja, mídia e seus artefatos, família, comunidade cigana etc. Através desses vários dispositivos, aprendemos os modos desejáveis de nos constituirmos enquanto sujeitos, assimilando tais modos ou resistindo e criando formas próprias de existência. A todo momento, somos interpelados(as) a assumir uma posição de coerência dentro da sociedade, porém, não somos “sujeitos unificados de algum regime coerente de governo que produza pessoas da forma que ele imagina”. Pelo contrário, vivemos nossas vidas “em um constante movimento entre diferentes práticas” e por isso somos subjetivados(as) de diferentes maneiras (ROSE, 2001 p. 47-48).

6.2 PENSANDO OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO DO CURRÍCULO DA COMUNIDADE CIGANA. QUEM ESSE CURRÍCULO PENSA SER A MULHER CIGANA? QUEM ELE QUER QUE ELA SEJA?

A comunidade cigana tem, em seu currículo, uma variedade de estratégias e técnicas para educar homens e mulheres de um determinado tipo. Essas “múltiplas técnicas e estratégias são usadas para “conduzir condutas”, para ensinar modos de ser e de comportar-se” (PARAÍSO, 2007, p. 31). É por meio delas que as mulheres ciganas vão sendo moldadas e reguladas para se tornarem sujeitos de um determinado tipo e de uma determinada subjetividade. Nesse sentido, podemos pensar: como esse currículo cultural⁵⁸ endereça, através de seus discursos, modos específicos de feminilidade e masculinidade?

A autora Elisabeth Ellsworth (2001) trabalha com o conceito de modo de endereçamento do cinema, abrangendo-o também para o campo da educação. Conquanto seus estudos não abarquem a temática da minha pesquisa, isso não inviabiliza suas contribuições. Em seu texto “Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também”, diz que:

O modo de endereçamento de um filme tem a ver com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto, ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores do filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador e ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquira sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Os(as) produtores(as) de um filme provavelmente idealizam o tipo de indivíduo para qual sua obra é endereçada. Possivelmente, convidam e desejam que os(as) telespectadores(as) assumam determinadas posições-de-sujeito a partir das cenas, das músicas, das falas vinculadas no filme. Como ressalta a autora estadunidense, “existe uma “posição” no interior das relações e dos interesses de poder, no interior do saber, para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos” (ELLSWORTH, 2001, p. 15). Apesar de

⁵⁸ Currículo cultural refere-se a um conjunto de saberes e conhecimentos que são construídos a partir de artefatos culturais (mídias, artes, culturas populares etc). De acordo com Ruth Sabat (2001), os currículos culturais produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; re-produzem identidades e representações; constituem certas relações de poder e ensinam modos de ser e “envolve um conhecimento organizado em torno de relações de poder, de regulação e controle” (SABAT, 2001, p. 19). São currículos que têm uma pedagogia específica, um repertório de significados que constroem sujeitos e subjetividades de um determinado tipo.

existir o desejo de controlar e manter a coerência da posição endereçada, esse pode “errar” o seu alvo.

O currículo presente na comunidade cigana também endereça seus discursos a alguém. Nesse sentido, supõe um alvo, um público para o qual esse discurso faça sentido e seja incorporado. No processo de endereçamento, imagina-se e deseja-se, intencionalmente ou não, que o sujeito assuma uma determinada posição no interior das relações de poder. Apesar de o currículo da comunidade cigana buscar interpelar as ciganas a partir de um determinado discurso de gênero, os modos de se fazer mulher não se dará homogeneamente. O fato de elas serem atravessadas pelos mesmos discursos - “mulheres ciganas não podem namorar antes do casamento” e “mulheres ciganas têm que casar virgem” – não significa que serão afetadas pelas mesmas experiências e pelo mesmo modo de constituição. A proibição de namorar antes do casamento, por exemplo, não impossibilitou Esmeralda de beijar escondido seu futuro marido. Yasmim e Carmelita, ao contrário, esperaram o dia do casamento para ter relacionamentos amorosos com seus esposos. Os discursos são os mesmos, mas os modos de vivenciá-los são únicos e subjetivos. Com interesse nos processos de constituição das mulheres ciganas, considero pertinente problematizar: o que o currículo da comunidade cigana pensa que as mulheres são ou deveriam ser? E o que elas realmente são?

Antes de adentrar nas discussões, gostaria de situar o(a) leitor(a) acerca do modo como estou entendendo currículo. Compreendo-o como um espaço de multiplicidade, de produção de saberes, de encontros diversos, de confrontos, de relações saber-poder, de regulação, mas também lugar de fugas e resistências, em que emerge o novo e as diferenças. Concordo com Marlucy Paraíso, ao afirmar que

um currículo [...] é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010, p. 588, grifos do autor).

Os muitos investimentos para controlar os modos como as mulheres devem ser subjetivadas não garantem os processos de regulação e dominação. O currículo da comunidade cigana, por meio dos seus possíveis vazamentos, escapes, distorções e fugas, abre espaço para outras possibilidades de constituição das ciganas. A despeito de haver limitações

em relação à convivência das mulheres ciganas no espaço público, algumas escapam à norma. Esmeralda, diferentemente de Yasmim, parece burlar algumas regras impostas à mulher na cultura cigana, ao aceitar convites para participar de festas de aniversário e para fazer passeios com família não cigana. Relatou que seu marido autorizara sua ida à piscina com uma amiga não cigana, porém, com algumas exigências (poderia entrar na água somente com blusa e bermuda). Esmeralda, incomodada, dobrou a bermuda até acima do joelho. Essa atitude mostra que, em meio às regulações e dominações, resistências são possíveis de acontecer. Apesar de existirem essas brechas para transgressões, o que se percebe, muitas vezes, são corpos dóceis, “que pode(m) ser submetido(s), que pode(m) ser utilizado(s) que pode(m) ser transformado(s) e aperfeiçoado(s)” (FOUCAULT, 2004a, p. 126).

Penso também que esse currículo não está isolado de outros espaços e artefatos culturais, como, por exemplo, igrejas, comércios locais, escolas, mídia e tecnologias da informação e comunicação. Produzido em rede, o currículo recebe influências de distintas instituições, organizações, práticas e sujeitos. Essa multiplicidade de relações pode contribuir para produzir novos sentidos e significações sobre as questões de gênero ou pode reforçar o discurso hegemônico produzido pela sociedade em torno dessas questões. Quando as mulheres ciganas dizem: “*Mulheres ciganas não podem trabalhar*”; “*A comunidade acha que temos que ficar nas barracas; que não podemos sair para trabalhar*”; “*meninas só podem brincar com meninas*”; “*o sonho de qualquer cigana é casar e ter filhos(as)*”, “*quero ter cabelo grande, até na bunda*”, estão falando de uma construção de gênero que tem sido, ao longo da história, privilegiada e legitimada em nossa sociedade. Ao serem endereçadas por tais discursos, acabam, de forma naturalizada, assimilando a lógica hegemônica de mulher e feminilidade.

Percebe-se, nessas falas, uma marcação de gênero intimamente relacionada a um pertencimento étnico e cultural. Não dizem de desejos, sonhos e proibições de quaisquer mulheres, mas das “mulheres ciganas”. Enfatizam que são elas que sonham com o casamento e a maternidade e são elas que desejam ter cabelos longos até na bunda. O impedimento de trabalhar e brincar com meninos também parecem ser enfatizados como algo específico das mulheres/meninas ciganas. Tais afirmações abrem espaço para pensarmos que existe uma relação entre mulheres/meninas ciganas e mulheres/meninas não ciganas. A negativa “não podem” produz a seguinte afirmativa: outras mulheres “podem” trabalhar, “podem” desejar não casar e não ter filhos, “podem” querer cortar os cabelos e “podem” brincar com meninos. Nas falas das ciganas, também estão presentes os homens, que, diferentemente delas, “podem trabalhar”. Podemos pensar também que as mulheres ciganas “não podem” trabalhar em

determinados lugares e em determinadas funções, mas “podem trabalhar” nas barracas, podem vender panos de prato, podem fazer leitura de mãos, podem cuidar das crianças e dos maridos.

Essa relação entre “poder” e “não poder”, “querer” e “não querer”, “desejar” e “não desejar” produz uma identidade e uma diferença. As ciganas afirmam sua identidade demarcando fronteiras, isto é, fazendo distinção entre “nós” (mulheres ciganas) e “elas”/“eles”(mulheres não-ciganas e homens ciganos). Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído (SILVA, 2000, p. 82).

De acordo com o autor acima referido, dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, através das significações produzidas no processo de classificação. Ao “dividir e classificar”, produzimos “hierarquias” entre grupos e classes. Será que as mulheres ciganas, ao se classificarem como mulheres que “não podem” exercer determinadas funções, sentem-se inferiores às mulheres que “podem” escolher com mais liberdade suas vontades e desejos? Será que elas consideraram que, em meio às mulheres não ciganas, existem aquelas que também são privadas de trabalhar fora do espaço doméstico e que também são ensinadas a cumprir determinadas regras impostas pela cultura? Por que não mencionaram as funções que exercem diariamente - atividades domésticas, vendas de produtos de limpeza e panos de prato - como trabalho? O que demarca “o que é trabalho” daquilo “que não é trabalho”?

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), é fundamental questionar as relações de poder produzidas em torno dos binarismos que classificam e hierarquizam identidades e diferenças. Onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença – está presente o poder. “A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA, 2000, p. 81).

Considero importante ressaltar que outras mulheres, de outras culturas e espaços sociais, também são afetadas por esses discursos de gênero que circulam na comunidade cigana. Quando a filha da Esmeralda diz: *“Quero ter cabelo grande, até na bunda”* está se referindo a uma construção de gênero que perpassa a sociedade e atravessa outras mulheres. O desejo de ter cabelos longos não seria, portanto, algo peculiar às mulheres ciganas. Também me vi, na juventude, junto com outras meninas, com essa mesma vontade. O cabelo longo por muito tempo significou (ou ainda significa?) “ser mulher de verdade”. Abdicar aos fios compridos era (ou ainda é?) colocar em risco a nossa feminilidade.

Edwana Nauar de Almeida (2017), ao pesquisar os sentidos e significados que permeiam as ações pedagógicas dos(as) professores(as) das escolas públicas que trabalham com meninas vítimas de escalpelamento na Amazônia paraense ribeirinha, mostra como a falta de cabelo marca física e simbolicamente seus corpos. O escalpelamento – arrancamento total ou parcial do couro cabeludo – acontece quando o motor das embarcações está em movimento. O eixo, que fica exposto no centro do barco, acaba enroscando e arrancando brutalmente os cabelos das meninas ribeirinhas. Essa mutilação afeta fortemente a construção de gênero e as subjetividades dessas meninas, uma vez que o cabelo longo é muito valorizado na construção de suas feminilidades e de seus processos identitários. Para a autora, a representação da falta de cabelo prejudica a autoestima dessas meninas:

uma vez que não se trata apenas de um acessório do corpo individual, biológico, mas, sobretudo, o cabelo como detentor de uma carga simbólica, ou ainda expressão de resistência cultural para determinados grupos étnicos (ALMEIDA, 2017, p. 7).

Os cabelos longos criam tanto para as meninas/mulheres ribeirinhas quanto para as meninas/mulheres ciganas “marcas significativas e definidoras das identidades femininas” (ibidem, p. 8). Marcas e identidades que só ganham sentidos e significados dentro de determinados contextos culturais, sociais e históricos. Portanto, não há “nada de ‘universal’, ‘natural’, ou ‘normal’ na forma como vivemos e percebemos nosso corpo” como lócus de produção e expressão cultural, objeto de imaginários e representações histórico-social-discursivas” (ibidem).

De acordo com Guacira Louro (2008, p. 18), “não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente”. A autora ressalta que essa construção se dá a partir de inúmeras aprendizagens e práticas, acontece em distintas situações e através de um conjunto de instâncias sociais e culturais. Em vista disso, as certezas que se tem a respeito dessas definições não são fixas e nem definidas, mas fruto das construções e das relações de saber e poder.

Aprendemos também, na cultura, o lugar que devemos ocupar na sociedade. O espaço doméstico ainda tem sido um lugar atribuído às mulheres, como se fizesse parte da nossa natureza cuidar do lar e dos(as) filhos(as). Ao homem caberia, por natureza, trabalhar no espaço público e prover o sustento da família. Os homens, no decorrer da história, sempre

ocuparam “o lugar do fora, do visível e do público”; as mulheres, ao contrário, foram sempre consideradas “as porta-vozes do privado e do doméstico” (PERROT apud PARAÍSO, 2007, p. 139).

Em muitos momentos, parecia que as mulheres ciganas estavam à vontade assumindo suas funções de donas de casa, esposas e mães. Assumiam essas posições, na maioria das vezes, com um sorriso no rosto, como se fosse natural para as mulheres lavar, cozinhar, limpar a casa e cuidar dos(as) filhos(as). Muitas mulheres ciganas vivem de acordo com a norma social de gênero, no entanto, isso não significa que todas as mulheres ciganas serão passivas diante desse padrão normativo (SANTAMARINA, 2015). Para a autora, “o mesmo cuidado com as panelas ariadas e brilhantes exibidas em cada barraca, pode ser vivido como escravizante e impertinente ou como prazeroso e valoroso” (SANTAMARINA, 2015, p. 159). As ciganas da minha pesquisa parecem viver de modo prazeroso suas funções domésticas, mas isso não quer dizer que em todos os momentos exerçam com o mesmo esmero tais tarefas.

Durante o tempo em que estive no acampamento, não presenciei homens dividindo com as mulheres tais responsabilidades. Eles, quase sempre, estavam do lado de fora da barraca conversando com outros ciganos ou exercendo suas atividades comerciais, longe do espaço privado. De acordo com Ana Maria Colling:

Não existe uma natureza feminina, mas uma cultura em que durante séculos as mulheres foram encaradas como seres naturais. A mulher, como o homem, é algo produzido e não pode indagar ao fundo de si para resgatar uma essência. Não existe a verdadeira mulher, pois “verdadeira” e “mulher” são conceitos criados, portanto, aparências, superfícies, produções. Sob os conceitos, não há nada que possa ser chamado mulher, mas somente relações de poder e de hierarquia socialmente construídas (COLLING, 2014, p. 27, grifos do autor).

Pode-se, a partir dessas reflexões, problematizar o instinto materno como “uma tendência primordial que cria em toda mulher normal um desejo de maternidade e que, uma vez satisfeito esse desejo, incita a mulher a zelar pela proteção física e moral dos filhos” (LAROUSSE apud BADINTER, 1985, p. 11). Concordo com Elisabeth Badinter que a mulher pode ser “normal” sem ser mãe e as que decidem ser não têm, necessariamente, “uma pulsão irresistível a se ocupar do filho” (BADINTER, 1985, p. 11).

Talvez seja possível dizer que o currículo endereçado às ciganas deseja mantê-las numa posição que atende à estrutura binária de gênero. Nesse sistema dualista, homem e mulher se relacionam dentro de uma “lógica invariável de dominação-submissão”. De acordo

com Guacira Louro, essa lógica é problemática, “já que ela nos ‘amarra’ numa posição que é, aparentemente, consequente e inexorável. Uma lógica que parece apontar para um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero (LOURO, 1997, p. 32, grifos do autor). Esse enquadramento impediria, portanto, a “fluidez para ser diferente do que está estabelecido” na sociedade para homens e mulheres (FERRARI, 2009, p. 122).

As situações vivenciadas na comunidade cigana mostraram que, às vezes, esse currículo erra seu alvo, pois, “embora o ser humano seja necessariamente pensado, ele não existe exatamente do modo como é pensado e planejado” (PARAÍSO, 2007, p. 185). Algumas mulheres ciganas tentaram, ainda que de maneira tímida, burlar e transgredir as normas impostas ao seu gênero. A filha de Esmeralda, em muitos momentos, tentou resistir às estratégias e às técnicas criadas para sua educação. A menina recusou-se, várias vezes, a usar a vestimenta cigana, utilizando como estratégia para conseguir colocar a roupa de sua preferência (calça ou short e blusa), a insistência e o choro. A família, mesmo não concordando, cedeu em várias situações, às vontades da filha. A criança também transgrediu as normas na hora da brincadeira, pois o fato de ser proibida de brincar com meninos não a impossibilitou de executar tal ação.

Para se qualificar como um corpo que importa, no dizer de Butler, o sujeito se verá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura. Apesar de tudo isso a sequência é desobedecida e subvertida. [...] Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição (LOURO, 2004, p. 16).

O comportamento desviante da criança foi alvo constante de correção e repreensão. A família investia em estratégias de educação visando adequar o corpo e as atitudes da menina ao que é considerado “normal” para o gênero feminino. A mãe, o pai e a avó materna utilizaram, no processo de educação da menina, as seguintes falas: “*Você não pode brincar atrás da barraca*”, “*sai daí, senão vou chamar seu pai*”, “*vou cortar seu cabelo igual Joãozinho, se continuar brincando com meninos*”. Entretanto, tais advertências não foram suficientes para evitar tais transgressões e rompimentos.

Outra situação que considero tentativa de resistência é atitude de uma das ciganas de cortar seus cabelos na altura dos ombros⁵⁹. Falo tentativa porque, ao sofrer pressão do marido, acabou colocando *mega hair* (alongamento dos fios do cabelo). Penso que só o fato de a

⁵⁹ Minha mãe estava no ponto do ônibus quando encontrou com uma cigana que não mora mais no acampamento. Elas ficaram conversando até a chegada da condução. Relato do dia 10/08/2019.

cigana cortar os cabelos sem a permissão do marido e enfrentar os olhares desconfiados no interior do acampamento já seria um ato de resistência. Quantas mulheres ciganas teriam essa mesma coragem e esse mesmo enfrentamento? De acordo com Cláudia Santamarina, as mulheres ciganas vivenciam seus processos de resistência a partir de um outro prisma. Suas táticas e conquista de autonomia são experimentadas de outro modo. Portanto, “não é possível transferir às calins, a nossa noção de autonomia feminina, que travada por outras regras e interesses, nem menos nem mais aprisionantes – diferentes” (SANTAMARINA, 2015, p. 128).

De acordo com Foucault (2004b, p. 241), “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência”. Portanto, “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”. Como se sabe, o filósofo desenvolveu uma compreensão de poder contrária à ideia de posse e soberania. Dessa forma, o poder não se concentra nas mãos de ninguém, disseminado por todo tecido social, exercendo-se nas distintas relações através de uma pluralidade de correlações de força, mediante um “jogo de lutas e afrontamentos”. Nessa perspectiva, podemos compreendê-lo “como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte”, como também a partir da sua onipresença. Isso porque o “poder está em toda a parte” e “provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Se o poder em si não existe, não podemos atribuir a sua posse aos homens ciganos. Estando nas relações, configura-se por todos os lados e em todas as direções. A atitude da cigana de cortar o cabelo mostra que o poder, apesar de persistente, é instável e provisório.

A despeito de existir uma forte tentativa de enquadrar essas mulheres no endereçamento de gênero desejável, elas acabam escapando da via planejada. Isso porque, no currículo, “sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade” (PARAÍSO, 2016, p. 389-390). As mulheres ciganas, com as brechas e espaços de fuga do currículo, têm a possibilidade de resistir aos seus aprisionamentos, criando outras formas de existência.

6.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

A escola, construída e mantida pela Modernidade, configurou-se historicamente como um espaço de “elevação cultural”. Acreditava-se, que por meio dela, as pessoas conseguiriam

encontrar “as formas mais elevadas de cultura”, pois entrariam em contato com o conhecimento produzido pelos grupos sociais considerados mais cultos da sociedade (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). De acordo com o dicionário *on-line* de português⁶⁰, a palavra “culto” remeteria às seguintes ideias: “Que tem muito conhecimento e cultura; instruído: professor culto”; “Que se pauta na variante formal da língua; erudito”, “Que está num patamar avançado de civilização; civilizado”, “Que se conseguiu cultivar; cultivado: território culto”.

Assim, é comum ouvirmos que a escola é lugar de civilidade, de conhecimento culto e erudito, de saber mais elaborado e avançado. Esse entendimento de educação, presente ainda nos dias de hoje, vem produzindo um processo acentuado de exclusão. Sob o manto de um pretense humanismo universal, continua-se impondo um padrão cultural único - branco, machista, eurocêntrico e elitista – de educação. Colocada a serviço da Modernidade, a escola “deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível” (Ibidem, p. 10). O(as) ciganos(as) e outros grupos socialmente desprivilegiados sofrem com os efeitos desse sistema de enquadramento que a escola constrói e produz. Suas diferenças tornam-se um incômodo dentro de uma instituição que quer homogeneizar, tornar igual, massificar e disciplinar sujeitos e subjetividades. Judith Butler, em seu livro “Quadros de Guerra”, problematiza os sentidos do verbo *to be framed* (ser enquadrado), uma expressão que pode significar tanto a ideia de enquadramento enquanto delimitação do campo da imagem, quanto a ideia de moldura, de algo que direciona o olhar e o modo de interpretação. A autora ressalta que é possível, a partir de uma postura ética, produzir questionamentos sobre as molduras/enquadramentos, reconhecendo que há algo que ultrapassa o que chamamos de realidade (BUTLER, 2018). Nós, professores(as), na medida em que compartilhamos as normas que fornecem os enquadramentos nos quais as vidas dos(as) ciganos(as) são apresentadas como abjetas, de menor valor e não passíveis de serem reconhecidas como uma vida humana, estamos corroborando para perpetuar uma educação excludente e desumana.

Os enquadramentos e o controle das diferenças fizeram “funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1988, p. 126). A escola, ao longo do tempo, se constituiu dentro de um sistema disciplinar eficaz e duradouro, o que não quer dizer que se constituiu dentro de um sistema fixo e estático de disciplinamento. Bauman (2007) afirmou que vivemos em tempos líquidos, ou seja, tempos nos quais as instituições e/ou organizações sociais não podem (e nem conseguem) permanecer com a mesma forma por muito tempo (BAUMAN, 2007). Essa

⁶⁰ Para acessar o dicionário, consultar: <https://www.dicio.com.br/culto/>.

escola que parece aprisionar o sujeito se modifica na medida em que novas políticas são criadas, novas metodologias são incorporadas, novos artefatos culturais são produzidos e novas organizações e movimentos sociais são construídos. A instituição, nesse sentido, transforma-se com o contexto social, cultural e histórico, constituindo-se nela novas subjetividades.

Apresentarei a seguir a escola que me acolheu e me levou pela primeira vez no acampamento cigano no qual realizo a pesquisa. De acordo com o censo escolar de 2018, a escola tem um total de 729 alunos(as), sendo 117 estudantes da Educação Infantil, 300 do Ensino Fundamental I (anos iniciais - 1º ao 5º ano), 236 do Ensino Fundamental II (anos finais - 6º ao 9º ano) e 76 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, 15 são ciganos(as).

A escola, no início da pesquisa, não sabia dizer, com precisão, a quantidade de alunos(as) ciganos(as) que estudavam lá. Começou a se preocupar com esse quantitativo em meados do ano de 2018, após haver pressões da DNIT para a saída da comunidade cigana das margens da rodovia. No intuito de ajudá-los, a vice-diretora disponibilizou-se a contabilizar os(as) ciganos(as) matriculados(as) na escola. O objetivo era levar ao conhecimento da prefeitura esse número estimado de estudantes, a fim de justificar que a saída forçada prejudicaria seu desenvolvimento escolar. Os(as) ciganos(as) dependem dos(as) não ciganos(as) que trabalham na escola e da prefeitura para se manterem no acampamento. Essa dependência dos outros (do Estado, da família, das políticas públicas, do sistema de saúde e educação, das condições econômicas e sociais) torna suas vidas precárias.

De acordo com Butler: “a precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro. Isso implica estarmos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também aqueles que não conhecemos” (BUTLER, 2018, p. 31). Todas as vidas são precárias, mas não temos a mesma condição de precariedade. Existem vidas que são mais fragilizadas e vulneráveis do que outras. As vidas dos(as) ciganos(as), dos(as) indígenas, dos(as) negros(as), dos sujeitos LGBTI+, das mulheres, dos umbandistas e candomblecistas e dos pobres são mais precárias do que dos brancos, dos homens, dos cristãos e dos ricos. Vidas, que na maioria das vezes, estão desprotegidas das condições mínimas de sobrevivência e expostas a estigmas e violências diversas. Butler diz que “onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (BUTLER, 2018, p. 43). A autora continua nos responsabilizando pela vida do outro, pois “não pode haver vida sustentada sem

essas condições de sustentação, e que essas condições são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas árduas” (Ibidem).

A escola se responsabilizou pela vida dos(as) ciganos(as), ao orientá-los(as) matricular os seus(as) filhos(as) na instituição. A estratégia de matricular as crianças na escola serviu para justificar a necessidade da permanência dos ciganos(as) no bairro. Entendo, como Marlucy Paraíso, estratégia como “uma arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos” (PARAÍSO, 2007, p. 55). A matrícula se constituiu, nesse sentido, como uma das muitas estratégias de poder em jogo nesse processo de disputa e negociações. Uma estratégia de luta e de resistência! Foucault assim se refere à “estratégia de poder”:

Ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Também podemos falar em estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros. Podemos então decifrar em termos de estratégias os mecanismos utilizados nas relações de poder (FOUCAULT, 1995, p. 248).

A ação dos(as) ciganos(as), mediante a orientação da instituição escolar, mostrou que a relação de poder e a prática de liberdade não podem ser separadas. Isso porque não há relações de poder sem resistências, sem enfrentamentos e lutas. Retomando a noção de estratégias, Foucault ressalta que, sem dúvida, “o ponto mais essencial é, evidentemente, a relação entre as relações de poder e as estratégias de enfrentamento” (FOUCAULT, 1994b, p. 242). Os(as) ciganos(as) não apenas se assujeitaram às estratégias de dominação e disciplinamento, mas resistiram, criando, na dinâmica relacional de poder, outras possibilidades de atuação e existência.

Ao mesmo tempo em que a escola se declara a favor da permanência dos ciganos(as), algumas ações, em seu interior, mostram justamente o contrário. Esse paradoxo é percebido na fala de um professor. Para ele, a saída dos(as) ciganos(as) do acampamento deixaria o bairro com uma aparência melhor. Já uma professora relatou que as pessoas do bairro teriam mais tranquilidade com a saída dos(as) ciganos(as) das margens da rodovia. Esses docentes, subjetivados(as) de modo negativo em relação à cultura cigana, legitimam e reafirmam estereótipos e preconceitos que contribuem ainda mais para a marginalização desse grupo social. De acordo com Ana Paula Soria, é preciso:

Conhecer a dinâmica, os mecanismos e as modalidades com que os estereótipos e os preconceitos se apresentam na realidade individual, nas estratégias psicossociais dos grupos, nas interações cotidianas e em suas

inúmeras representações, é de fundamental importância para que se possa compreender e intervir nesses conflitos em prol de mudanças – de desconstruções e reconstruções – tanto entre os que exercem a discriminação, quanto nos grupos que sofrem as suas consequências (SORIA, 2016, p. 84).

A escola “deveria ser um espaço de reconhecimento e valorização de seus diversos sujeitos sociais, empreendendo e construindo uma luta histórica de reconhecimento dos seus sujeitos” (PERPERTUO, 2017, p. 22). Todavia, não raro, ela contribui para excluí-los ainda mais da sociedade. Esse espaço, que deveria ser inclusivo e democrático, torna-se avesso à presença de algumas diferenças. Não quero com isso afirmar que todas as pessoas que trabalham nessa instituição agem da mesma maneira em relação às diferenças ciganas, muito menos quero afirmar que todas as instituições realizam homogeneamente as mesmas práticas e saberes em relação à cultura cigana. Entretanto, é preciso considerar que, mesmo com a variedade de práticas e saberes escolares, dos diferentes tipos de escola e dos distintos objetivos pedagógicos, “é fácil compreender que todas elas partilham de pressupostos, metas e lógicas comuns” (VEIGA-NETO, 2008, p. 38). Como frutos da modernidade que são, as escolas, agem na tentativa de homogeneizar sujeitos e excluir diferenças.

6.4 A ESCOLA E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS CIGANAS

Primeiramente, considero importante apresentar como tem sido a relação de Esmeralda, Yasmim e Carmelita com a escola. Organizei, no quadro abaixo, algumas informações que dizem um pouco de como a instituição contribuiu, ao longo de suas vidas, para seus processos de constituição.

Quadro 6 - Relação da Esmeralda com a educação escolar

<p><u>CIGANA ESMERALDA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 19 anos • Casada desde os 13 anos • Mãe de uma menina de 4 anos • Filha única • Tem um irmão de 14 anos que não é casado. 	<p>Esmeralda frequentou a escola somente por 6 meses. A vida nômade, quando criança, impossibilitou-a de frequentar a instituição escolar por muito tempo. Precisava acompanhar sua mãe, à cavalo, por onde fosse. Em nosso primeiro encontro, questionou: <i>Por que existem escolas dentro de comunidades indígenas e não tem em comunidades ciganas?</i>⁶¹ Esmeralda enfatizou que, se tivesse, poderia estudar.</p> <p>O pouco que sabe em relação à leitura e à escrita aprendeu com pessoas não-ciganas que apareciam esporadicamente nos acampamentos.</p> <p>Chegou a matricular sua filha na Educação Infantil no início do ano letivo de 2018, mas resolveu tirá-la logo nos primeiros meses de aula. O medo da menina em relação à professora foi a justificativa para tal retirada. De acordo com Esmeralda, sua filha tinha medo porque a professora gritava muito, enfatizando ser muito novinha para passar por tanto sofrimento na escola. Somente no final do ano letivo de 2019, resolveu matricular novamente a criança.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 7 - Relação da Yasmim com a educação escolar

<p><u>CIGANA YASMIM</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 18 anos • Casada desde os 13 anos • Mãe de um menino de 4 anos de idade • Irmã da Carmelita • Foi criada somente pelo pai. De acordo com Yasmim, a mãe era “moradeira” (não-cigana) e não aguentou viver igual às ciganas do acampamento. Ela abandonou as filhas quando ainda eram crianças e nunca mais apareceu. 	<p>Yasmim nunca frequentou a escola. Não sabe ler nem escrever. Começou, com mediação da pesquisadora, a fazer as primeiras correspondências sonoras. A cigana disse que é boa na matemática. Ao ser indagada com quem aprendeu, respondeu: “sozinha”.</p> <p>Matriculou seu filho na escola em meados de 2018, onde permanece até hoje. Relatou dificuldades em ensiná-lo a fazer o dever, pois não sabe ler nem escrever.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 8 - Relação da Carmelita com a educação escolar

<p><u>CIGANA CARMELITA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 26 anos • Casada desde os 13 anos • Mãe de duas meninas, uma de 9 anos e uma de 2 anos. 	<p>Carmelita frequentou a escola até a 3ª série do Ensino Fundamental. Sabe ler, mas tem dificuldades em escrever. Foi a última cigana que demonstrou interesse em participar das aulas no acampamento. Sua filha precisou sair da escola no início do ano de 2019, pois a família mudou-se para outro acampamento. Com o retorno da família, no final desse mesmo ano, a menina</p>
---	--

⁶¹ Considero relevante esse questionamento da cigana Esmeralda, mas neste trabalho não foi possível aprofundar essa discussão. Em futuros trabalhos pretendo dar uma atenção especial a tal questionamento.

<ul style="list-style-type: none"> • Irmã da Yasmim 	voltou a estudar. Carmelita mostrou-se muito interessada em aprender coisas novas.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A educação escolar nem sempre é uma opção para as famílias ciganas. Por sua cultura ser tradicionalmente oral, muitos(as) ciganos(as) decidem não frequentar a instituição. Em sua dissertação de mestrado, Sílvia Régia Chaves de Freitas Simões (2007) ressaltou, a partir das contribuições de Márcia Ondina Vieira Ferreira, que:

A cultura tradicional dos ciganos não necessita da escola; ao contrário, ela pode muitas vezes ser considerada uma imposição ou uma interferência em seu modo de vida. Acrescenta que os ciganos quando ingressam na escola passam a receber dela uma carga de informações, valores e normas muito maiores do que gostariam. O que vai incidir sobre as expectativas que eles apresentam de escolarização (SIMÕES, 2007, p. 92).

Esse distanciamento da instituição parece ser um fato que afeta a comunidade pesquisada. Muitos(as) ciganos(as) que moram nesse acampamento ou nunca frequentaram a escola ou passaram pouco tempo na instituição. Ao fazer uma consulta do número de ciganos(as) que estudam, percebi que esse quantitativo é muito pequeno. Numa escola com 729 alunos(as), apenas 15 são ciganos(as).

As meninas ciganas abandonam a escola depois da conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental ou até mesmo antes de acabarem essa etapa de escolarização. Esmeralda e Carmelita são exemplos de mulheres da comunidade que frequentaram pouco tempo a instituição, um abandono fortemente relacionado com as questões de gênero construídas na cultura. A retirada, normalmente depois que concluem o 5º ano do Ensino Fundamental, parece ser uma tentativa de evitar o relacionamento amoroso delas com meninos não ciganos. Como fora mencionado, na opinião da mãe de Esmeralda, a idade apropriada para a retirada da sua neta seria 11 anos, quando se inicia a fase do namoro. A permanência na escola a partir dessa idade poderia ser perigosa, pois a menina poderia se envolver com meninos de outra cultura. Essa preocupação não é recíproca aos meninos, os quais podem ficar na escola até a idade que desejarem e podem se envolver com meninas não ciganas. Será que a preocupação está relacionada ao medo de perder os traços identitários da cultura cigana? O envolvimento de homens ciganos com mulheres não ciganas também não mudaria esses traços culturais?

Scott contribui para pensarmos o gênero como um “campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. [...] uma forma persistente e recorrente de

possibilitar a significação do poder” (SCOTT, 1995, p. 88). As relações de gênero, a partir dessa perspectiva, estruturar-se-iam por meio de mecanismos de poder, que agiriam na normatização e naturalização dos corpos. A meu ver, as diferenças entre ciganos e ciganas não são essencialmente dadas, mas são construídas no interior da cultura e das relações de saber-poder. Tais diferenças perpassam diversos olhares e múltiplas interpretações culturais e sociais. Como ressalta Marcio Caetano:

é preciso dizer que a interpretação da materialidade do corpo é realizada pela leitura que o mesmo corpo – já lido e interpretado pela/na cultura – faz dessa matéria que já vem, de antemão, marcada por um olhar que, de modo nenhum, é neutro (CAETANO, 2014, p. 43).

Portanto, lemos os corpos ciganos(as) e suas diferenças a partir do nosso lugar de pertencimento cultural e social, isso significa colocá-los(as) em determinados lugares na sociedade.

Para Guacira Lopes Louro, as desigualdades entre os gêneros “precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1997, p. 27). Portanto, nos discursos hegemônicos que organizam as relações de poder e saber em torno das construções de gênero na cultura cigana.

De acordo com Veiga-Neto (2016), a escola, desde a Modernidade, vem sendo “concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”. Ressalta que, depois da família, a escola é “a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas”. Para o autor, “na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis” (VEIGA-NETO, 2016, p. 70).

Penso que esses efeitos são menores na constituição das mulheres ciganas da minha pesquisa, pois passaram pouco tempo na instituição escolar. Isso não quer dizer que não são subjetivadas por tal disciplinamento. Até Yasmim, que nunca frequentou os bancos escolares, sabe dizer de regras, horários, rotinas e normas da instituição. Seu processo de subjetivação acontece quando leva seu filho para a escola, quando participa das festividades escolares, quando se relaciona com pessoas que estudam e quando entra em contato com a mídia. O fato de ela nunca ter frequentado a escola acaba diminuindo (mas não excluindo) os efeitos desse processo disciplinar em sua constituição.

A família é, a meu ver, a “instituição de sequestro”⁶² que mais fortemente incide na constituição das mulheres ciganas, pois é nesse lugar que elas passam o maior tempo de suas vidas, aprendendo valores, normas, práticas e comportamentos. Simões Régia Chaves de Freitas Simões (2007) ressalta, em sua pesquisa de mestrado, que o primeiro espaço educativo observado na comunidade cigana pesquisada foi a relação mãe-filho. É através da mãe que os(as) filhos(as) “recebem os principais fundamentos de sua cultura” e aprendem a “se conduzir no núcleo familiar e com os demais membros de seu grupo étnico” (SIMÕES, 2007, p. 88). Esses princípios também deverão ser reproduzidos quando estes(as) se tornarem adulto. A dissertação de mestrado de Flávio José de Oliveira Silva (2016) também chama atenção para os processos educativos que acontecem no seio familiar. Sua pesquisa, que foi realizada em quatro acampamentos ciganos, contribuiu para pensarmos as especificidades educativas da cultura cigana. Enquanto, para algumas famílias, a educação dos(as) filhos(as) é de responsabilidade das mães, em outras, quem assume essa função são os pais. Os(as) avôs(avós) os(as) idosos(as) também aparecem nas falas dos(as) ciganos(as) entrevistados(as) como participantes desse processo educacional das crianças (SILVA, 2016).

Podemos pensar, a partir dessas considerações, que é na instituição familiar, constituída cultural e socialmente a partir de um modelo conjugal ou nuclear tradicional (pai, mãe e filhos/as), que as meninas ciganas constroem seus primeiros ensinamentos de gênero e sexualidade. Esse primeiro espaço de convivência seria, desse modo, o primeiro mecanismo de controle de suas vidas. As instituições (familiar e escolar) seriam dispositivos de poder que, “em vez de se apropriar e de retirar, têm como função maior ‘adestrar’: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2004a, p. 143). Esse poder disciplinar exercido sobre as mulheres ciganas, objetiva adestrar seus corpos, para torná-los dóceis.

Dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal-, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (VEIGA-NETO, 2016, p. 71).

⁶² Termo utilizado por Foucault para designar aquelas instituições (como a prisão, a escola, o hospital, o asilo e o quartel) que retiram imperiosamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os isolam, durante um longo tempo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam. Com o advento Modernidade, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, como castigos corporais, para se tornarem locais de criação de “corpos dóceis”.

Apesar das várias tentativas de capturar e dominar os corpos das ciganas, algumas resistem e saem pelas frestas do poder disciplinar. Muitas famílias autorizam suas filhas a estudar até a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Algumas ciganas, mesmo com essa limitação, desejam permanecer na instituição escolar por mais tempo. Ouvi de uma professora que uma menina cigana estudara por um período maior, mas a família a retirara da escola, assim que ficou sabendo da amizade dela com meninos não ciganos. A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também tem possibilitado mulheres ciganas casadas voltarem a estudar. Essas situações seriam um enfrentamento às questões de gênero presentes na cultura cigana? Podemos pensá-las como escapes às imposições familiares e culturais?

Penso que, para muitos(as) ciganos(as), a escola significaria uma ameaça à manutenção das tradições culturais da comunidade cigana. Esse espaço poderia colocar em risco os costumes e valores transmitidos a séculos na cultura. Esse medo é real, uma vez que nenhuma cultura e nenhum pertencimento identitário estão fixos e naturalmente dados. Essas mulheres podem ressignificar a cultura cigana a partir das relações estabelecidas em outros espaços sociais e culturais. Elas podem, por exemplo, querer escolher seus maridos, elas podem querer casar com não ciganos, elas podem querer sair do acampamento cigano, podem, portanto, querer fazer novas escolhas de vida. Essas possibilidades de mudanças culturais podem criar inseguranças, medos e preocupações em alguns ciganos(as). A garantia dessa comunidade precisa ser reiterada, constantemente, pelas normas e práticas de gênero que circulam na cultura. Manter as meninas dentro do acampamento e controlar ao máximo seu tempo na escola seriam, a meu ver, estratégias usadas para evitar o processo de aculturação e transformações da cultura. A reiteração constante de atos, gestos e signos possibilitaria a produção e a construção de corpos femininos desejados. Judith Butler nomeou de *performatividade* esse processo de constante reiteração de normas e modelos que aos poucos vão se produzindo e se constituindo na sociedade (BUTLER, 2003).

No decorrer de nossas vidas, vamos criando laços de pertencimento, isto é, vamos construindo alianças e afetos que permitem nossas aproximações com determinados grupos e sujeitos. Penso que o pertencimento a um grupo (escola) que não produz um campo de semelhanças com a cultura cigana pode gerar violências, preconceitos e exclusões diversas. De acordo com Judith Butler, embora “todo mundo tenha o direito de pertencer, os modos de pertencimento existentes não fundamentam ou justificam esse direito” (BUTLER, 2017, p. 104). O pertencimento a um grupo étnico estigmatizado socialmente produz, muitas vezes, situações de vulnerabilidade na escola. Os(as) ciganos(as), nesse sentido, ficam mais

expostos(as) aos preconceitos e violências, na maioria das vezes, sem nenhuma proteção. Até mesmo os órgãos públicos, que deveriam protegê-los(as), garantindo-lhes esse direito, agem contra aquilo que deveriam ser responsáveis por assegurar. A prefeitura, como já ressaltado em outros momentos, não pareceu se empenhar com afinco para defender o direito das crianças ciganas à educação escolarizada, mesmo mediante a argumentação de que a retirada desses(as) alunos(as), no meio do ano letivo, prejudicaria seu desenvolvimento escolar. Os sujeitos que, em teoria, deveriam estar protegidos por esse órgão público, ficam mais expostos e vulneráveis à violência. Sobre essa questão, Butler (2018) apresenta a noção de condição precária para visibilizar a situação de vulnerabilidade social em que se encontram alguns sujeitos:

A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas. Estar protegido da violência do Estado-Nação é estar exposto à violência exercida pelo Estado-Nação; assim, depender do Estado-Nação para a proteção contra a violência significa precisamente trocar uma violência potencial por outra. Deve haver, de fato, poucas alternativas. É claro que nem toda violência advém do Estado-Nação, mas são muito raros os casos contemporâneos de violência que não tenham nenhuma relação com essa forma política (BUTLER, 2018, p. 46-47).

O fato de as mulheres ciganas pertencerem a uma sociedade não garante sua visibilidade, tampouco possibilita o exercício da sua condição de existir⁶³. Será que essas violências podem também estar relacionadas ao abandono escolar de meninas ciganas?

Observei que algumas dessas meninas mostram desejo de sair da escola, mesmo antes da iniciativa da família. Penso que essa vontade pode estar relacionada a situações de violências sofridas na escola, mas não restrinjo a discussão a tal argumentação. Em conversa

⁶³ A comunidade cigana pesquisada fica próxima a uma barragem de rejeitos de uma empresa de metais. Foi realizada uma atividade emergencial para orientar a população do bairro em caso de um possível rompimento da barragem. A foto principal da reportagem mostra a presença de muitos ciganos(as) na simulação da evacuação emergencial. Porém, em nenhum momento, os(as) cigano(as) foram citados na notícia de jornal. As vidas dos(as) ciganos(as) seriam passíveis de luto, caso tivesse o rompimento da barragem? Será que essas vidas seriam lamentadas ou seriam festejadas com o possível rompimento da barragem? (Não coloquei o link da reportagem para preservar a comunidade cigana pesquisada).

com a filha de Carmelita, de 9 anos, ela disse achar a escola chata e preferir ficar em casa ajudando sua mãe a cuidar da barraca. Ao ser questionada: “*Por que acha a escola chata?*”, não soube (ou não quis) responder. Seria uma resistência às regras da escola no que tange à estipulação de horários fixos, ao uso do uniforme escolar e à rotina das tarefas? Seria resistência às tentativas do disciplinamento escolar ou seriam os preconceitos vividos em seu interior o motivo pelo qual a menina quer abandonar a escola? Penso na possibilidade de todas essas situações, no entanto, enfatizo a importância de considerar também os processos de subjetivação dessas mulheres em relação às questões de gênero. Penso que as tecnologias de subjetivação acionadas na comunidade cigana em torno dessas questões contribuem fortemente para fabricar as subjetividades dessas ciganas em relação à escolarização. De acordo com Nikolas Rose, as tecnologias de subjetivação são “operações pelas quais somos reunidos em uma montagem, com instrumentos intelectuais e práticos, componentes, entidades e aparatos particulares, produzindo certas formas de ser-humano”, que operam “territorializando, estratificando, fixando, organizando e tornando duráveis as relações particulares que os humanos podem honestamente estabelecer consigo mesmos” (ROSE, 2001, p. 76). No discurso da comunidade cigana, são disseminados múltiplos saberes, técnicas e tecnologias que regulam, normatizam e organizam as subjetividades das mulheres ciganas em torno do gênero. As mulheres ciganas aprendem que precisam ocupar o espaço privado e doméstico como mães e esposas. Aprendem, desde cedo, que precisam usar a vestimenta cigana e precisam assumir determinadas funções como: o cuidado dos(as) filhos(as) e a educação das crianças. De acordo com Ana Maria Colling:

A mulher foi construída com uma natureza – “a natureza feminina”. Ao delimitar o espaço privado e doméstico, a função de esposa e mãe como única alternativa digna e possível ao feminino, enclausura-se a mulher no lar, sem acesso à palavra (a palavra pública, do poder) e cria-se a representação de “anjo e rainha do lar”, figura e lugar santificado que a mulher interpretou como uma homenagem do homem a sua companheira (COLLING, 2014, p. 31-32, grifos do autor).

Essa naturalização feminina foi percebida por mim a partir das falas do marido de Esmeralda e do filho da Yasmim. Ao ver sua filha correr para atrás da barraca, disse: - *Esmeralda, a Sofia⁶⁴ correu para atrás da barraca, fala para ela voltar!* O filho de Yasmim, de 4 anos, também já entendeu a lógica que organiza os gêneros na cultura cigana. Ao ver sua mãe sem a vestimenta cigana, disse: *Você vai ficar com essa roupa?* O menino enquadrou a

⁶⁴ Nome fictício da filha de Esmeralda.

mãe a partir de sentidos e significados construídos do que é ser mulher na sua cultura cigana. De acordo com Anderson Ferrari, vamos organizando os enquadramentos “a partir daquilo que definimos como diferenças que sabemos e marcam o que é ser menino do que é ser menina” na sociedade (FERRARI, 2009, p. 122). Esse saber que o menino tem em relação à vestimenta das mulheres ciganas foi se constituindo a partir de discursos de gênero endereçados no interior da própria comunidade cigana. Como as mulheres passam mais tempo imersas em relações familiares, sofrem mais os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação, se comparado com os efeitos da instituição escolar.

De acordo com Ana Paula Soria, ainda predomina, entre os(as) ciganos(as), uma visão limitada de escolarização, pois muitos(as) desejam que seus(as) filhos(as):

Adquiram somente as habilidades básicas que lhes garanta driblar com maior tranquilidade, eventuais necessidades práticas do dia-a-dia, como assinar o nome, tirar carteira de motorista, ler uma receita médica e fazer as principais operações matemáticas. Enfim, o suficiente para lidar, minimamente, com o “mundo gadyé”⁶⁵ (SORIA, 2016, p.169).

Na dissertação de mestrado de Flávio Silva, um dos ciganos pesquisados demonstra que cursar somente as séries iniciais do Ensino Fundamental seria suficiente “para ganhar a vida, além de, aprender as quatro operações e os saberes do grupo: leitura de cartas, de mãos e vendas” (SILVA, 2016, p. 101). Percebe-se também, nas falas das três ciganas da minha pesquisa, esse interesse prático na utilização dos saberes escolares. Ao serem questionadas: “*Por que vocês querem estudar*”, responderam: “*Para aprender ler e escrever*”, enfatizando querer aprender coisas do cotidiano, como: ler receitas, bulas de remédios e horóscopo, escrever nomes das rendas que querem comprar, preencher ficha médica, ensinar deveres escolares ao filho (Yasmim) e aprender fazer postagens nos perfis do *Whatsapp*, sem erros ortográficos (Esmeralda).

Sílvia Régia Chaves de Freitas Simões (2007) reflete em sua pesquisa de mestrado sobre os motivos que levariam as crianças e os(as) jovens ciganos(as) à escola. O primeiro motivo seria a necessidade de eles(as) aprenderem os conteúdos básicos relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo. Essas habilidades representariam “um valioso instrumento no desenvolvimento de suas atividades comerciais” (SIMÕES, 2007, p. 91). Acrescento que, através desses conteúdos, os(as) ciganos(as) também conseguiriam resolver, com mais facilidade e autonomia, situações práticas do dia-a-dia. Podemos pensar que somente a cultura

⁶⁵ Mundo não cigano.

oral não é suficiente para atender às novas demandas sociais, de novos saberes, novas formas de comunicação e interação e novos artefatos culturais e tecnológicos. De acordo com Flávio Silva, a sociedade tem assistido pouco a pouco a escrita se consolidar em detrimento da oralidade (SILVA, 2016). A meu ver, não podemos desvalorizar a oralidade nem desmerecer o valor da escrita para essas mulheres. A escrita pode ser usada “como instrumento de poder, de dominação e, sobretudo, de sobrevivência” (SILVA, 2016, p. 116). As ciganas perceberam que a apropriação desse sistema lhes permite sobreviver nesse mundo informatizado, digital, virtual e dominado pela escrita.

Penso, como Santamarina, que as mulheres ciganas “subvertem as ideias de homogeneidade e uniformidade das culturais nacionais, exibindo temporalidades próprias e performances alternativas à modernidade ocidental” (SANTAMARINA, 2015, p. 46). O casamento cigano é realizado, por exemplo, por regras e acordos próprios, sem interferência do Estado e da sociedade ocidental nas decisões do grupo. O pertencimento étnico permite criar modos específicos de vida, mas isso não quer dizer que a cultura consegue se manter isoladamente. Cláudia Santamarina problematiza a ideia de “pertencimento vinculado às “raízes” familiares ou de lugar, sedimentadas numa espécie de tradição imutável” (Ibidem, p. 65). A tentativa de enclausuramento não impede a articulação social com o mundo circundante. As mulheres ciganas mostram isso, quando se interessam pela alfabetização e pelos recursos tecnológicos de comunicação (*Whatsapp* e celular).

Outro motivo que levaria os(as) ciganos(as) à escola seria o recebimento de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. O irmão de Esmeralda perdera a concessão do benefício por causa da infrequência escolar, e, mediante à perda, falou que não voltaria a estudar. A dependência das políticas públicas faz com que muitos(as) ciganos(as) permaneçam na escola. Se a concessão do benefício não tivesse atrelada à frequência escolar, encontraríamos ciganos(as) estudando na comunidade pesquisada?

A escola, ao mesmo tempo que é prisão e lugar de encarceramento, também possibilita aprendizagens importantes para os(as) ciganos(as). As gerações mais novas, que estão na escola, diferentemente de suas mães, podem enfrentar situações do cotidiano e as novas demandas sociais, tecnológicas e de comunicação com mais facilidade e autonomia. Não há como pensar a escola, sem os enquadramentos e os processos de disciplinarização dos corpos, sujeitos e subjetividades. Porém, não podemos restringir a escola aos processos de sujeição e dominação. Lá também pode ser espaço de liberdade para aqueles(as) que antes não sabiam ler e escrever e agora conseguem experienciar o mundo com mais autonomia. As mulheres que participaram da minha pesquisa, mesmo não estando na escola, aprendem os

conhecimentos escolarizados com pessoas que vão à comunidade para ensinar-lhes. Desse modo, podemos pensar que seus processos de constituição não estão desvinculados dos saberes produzidos na instituição.

7 MULHERES CIGANAS E SEUS MODOS DE CONSTITUIÇÃO

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Este capítulo diz de processos de constituição de mulheres ciganas. Como esses processos “constituem diferentes e diversas formas de subjetividades e de sujeitos, e se expressam em variados contextos e dimensões” (FERRARI, 2010, p. 12), vou mencionar apenas algumas possibilidades de constituição, dentre tantas outras possíveis.

Entendo por modos de constituição esses processos de subjetivação que vamos produzindo ao longo de nossas vidas e que nos tornam sujeitos de um determinado tipo. Os modos historicamente específicos de nos constituir têm a ver com nossas experiências e com os processos educativos pelos quais passamos no decorrer de nossas existências. Para Anderson Ferrari, “são as experiências que concretizam as subjetividades e que dão vida aos processos de subjetivação” (Ibidem, p. 10). O autor arrisca-se a dizer que as ações massivas dos discursos, do saber e do poder “buscam a disciplina, a docilidade dos corpos, o autogoverno, enfim pretendem domar os processos de subjetivação” (ibidem). Por outro lado, nos convida a pensar nas possibilidades de mudanças e no poder de transformação dos sujeitos, mostrando que esses processos também “mantêm viva a resistência e a fuga” (Ibidem).

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, faço uma discussão mais geral, penso a problemática da constituição do sujeito a partir das contribuições de Michel Foucault. Como são múltiplos os modos pelos quais um ser humano tornar-se sujeito, priorizarei, nas seções subsequentes, as três possibilidades de constituição que as mulheres ciganas trouxeram com mais força em nossos encontros. Vou trabalhar dentro da problemática do sujeito com três tópicos importantes de constituição: geração, religião e casamento.

Na segunda seção tenho como objetivo problematizar os processos de constituição das mulheres ciganas a partir das relações que elas estabelecem com outras gerações de mulheres ciganas.

Na terceira seção, o intuito é mostrar que os processos de constituição das mulheres ciganas estão vinculados muito fortemente aos discursos religiosos, principalmente da religião evangélica. Tenho como preocupação problematizar esses discursos e mostrar que, em meio às tentativas de controle e dominação, as resistências são possíveis.

Na última seção, o foco é pensar o casamento cigano como um elemento importante na constituição de gênero das três mulheres ciganas. Busco também problematizar o discurso da pedofilia, mostrando seu caráter histórico e culturalmente produzido.

7.1 A PROBLEMÁTICA DO SUJEITO

Entre as décadas de 1970 e 1980, Foucault fez um deslocamento em relação à problemática central do seu trabalho. Afirmou não ser o poder, mas o sujeito, o tema geral de suas pesquisas. O que lhe interessava eram os “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). De acordo com Márcio Fonseca, a problemática do sujeito no pensamento foucaultiano somente torna-se pertinente, se for tratada segundo os termos, “da problemática de sua constituição” (FONSECA, 1995, p. 14). Problemática que, por ser contingente e histórica, produz tipos específicos de sujeitos.

Considero importante enfatizar que esse deslocamento para o sujeito não significa um abandono dos processos arqueológicos e genealógicos dos trabalhos anteriores. Foucault não abre mão das relações de saber e poder na constituição do sujeito, entretanto, em seus últimos estudos, volta a sua atenção também para as relações do sujeito consigo mesmo. Assim, “o sujeito é produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (VEIGA-NETO, 2016, p. 82).

Podemos dizer que Foucault pretendia estudar as formas de constituição do indivíduo moderno pelo viés histórico. Em “História da Sexualidade II”, o filósofo dedicou-se a pensar as diferentes maneiras como o “indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma sexualidade” (FOUCAULT, 1984, p. 11). Ao trazer a história para pensar a constituição do sujeito, Foucault abre espaço para interrogarmos as verdades construídas em torno dessa constituição. Que relações estabelecemos com as verdades que nos constituem? Que experiências fazemos de nós mesmos mediante essas verdades?

Foucault busca, na antiguidade greco-romana, ideias importantes para repensar o sujeito moderno, porém, sem a pretensão de transpô-las para a contemporaneidade. Como ressalta Roney Polato de Castro (2014, p. 80), “muito embora não pretendesse buscar soluções ou modelos, transpondo a configuração da Antiguidade diretamente para a contemporaneidade”, dedicou-se “a pensar no ‘cuidado de si mesmo’ como um imperativo para uma existência bela, justa e memorável”. O cuidado de si da antiguidade consistia em um movimento de reflexão crítica de si mesmo, um modo de existência que possibilitava ao

sujeito criar novas relações consigo mesmo e com os outros. A apreensão do sujeito moderno em representações fixas e estáveis dificulta esse processo de transformação de si, visto que aprisiona o sujeito em uma verdade de si cristalizada e essencialmente dada. Foucault parece utilizar as contribuições do pensamento antigo para convidar o sujeito moderno a pensar sua própria constituição.

Meu problema é fazer de mim mesmo, e convidar os outros a fazer comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência disso que nós somos, disso que é não somente nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade, da qual saímos transformados (FOUCAULT, 1994b, p. 44).

Pensar as marcas que constituem as mulheres ciganas hoje torna-se fundamental para questionar as formas pelas quais são subjetivadas. Michel Foucault nos leva a pensar sobre isso por meio da “ontologia do presente”, ou seja, através da possibilidade de nos interrogar sobre a atualidade. Esse processo crítico do pensamento “tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos”, permitindo-nos compreender mais a respeito de nossa própria constituição. A ontologia do presente traz como possibilidade pensar:

O que é a atualidade? Qual é o campo atual das nossas experiências? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata, nesse caso, de uma analítica da verdade. Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos (FOUCAULT, 2010, p. 21).

Discutir o problema da constituição do sujeito em Michel Foucault é trazer para o âmbito do presente seu processo de constituição. É no presente que se fabrica um tipo específico de indivíduo.

7.2 GERAÇÃO E GÊNERO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS MULHERES CIGANAS

Como trazer para o âmbito do presente o processo de constituição das mulheres ciganas sem remeter ao passado e sua memória? Muitos dos sentidos e significados dos seus processos de subjetivação foram feitos a partir de relações que estabeleceram com outras gerações de mulheres ciganas, ou seja, recorreram ao passado, através da memória, para se constituírem no presente. Raphaela Souza (2009), em sua dissertação de mestrado, discute a relação passado-presente na constituição das memórias de três mulheres com idade superior a

50 anos. A autora utilizou as contribuições de Beatriz Sarlo para dizer que “é inevitável a marca do presente no ato de narrar o passado” (SARLO apud SOUZA, 2009, p. 90).

Tendo em vista que as memórias não estão isoladas de um grupo social e cultural, pode-se dizer que as memórias trazidas pelas ciganas são coletivas. Para Maurice Halbwachs, a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas, ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. As “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

Para Michael Pollak (1992, p. 201), a memória é um “fenômeno coletivo e social”, que passa por “flutuações, transformações e mudanças constantes”. Nossas lembranças sofrem transformações do meio social em que estamos inseridos. Assim, não existe uma memória dada, pronta, havendo sempre um processo de construção dessa memória no presente.

Portanto, as ciganas de hoje não são subjetivadas do mesmo modo que outras gerações de mulheres ciganas, pois são afetadas por novas relações sociais, históricas, tecnológicas, econômicas, políticas e ambientais. De acordo com Carles Feixa e Carmem Leccardi (2010, p. 191), “o tempo histórico-social e seus ritmos é visto como central para a definição das novas gerações e identidades sociais”, sendo o início de uma geração “marcado por discontinuidades importantes até então dominantes em determinada época histórica e institucional”. O sociólogo Karl Mannheim, considerado pioneiro da abordagem moderna do tema “gerações”, afasta-se do pensamento que atrela sua compreensão a fatores exclusivamente biológicos e etários. O sociólogo inglês Philip Abrams também compreende geração a partir das interferências e mudanças históricas e sociais, mas amplia sua visão ao relacioná-la à questão identitária (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Para Abrams uma geração, no sentido sociológico, é o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis. Assim, novas gerações criam novas identidades e novas possibilidades para a ação (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 190-191).

As experiências comuns partilhadas entre as várias gerações de mulheres ciganas produzem (ou podem produzir) modos de pensar e agir semelhantes. A repetição de atos, gestos, práticas, rituais pode levar a deduções deterministas em relação à categoria geracional. No entanto, essa aparente linearidade é fruto de práticas reiterativas dos discursos e das relações de saber e poder. Portanto, concordo com Bauman, quando ele diz que “geração é

uma expressão performativa” que inventa uma entidade para nomeá-la. Em relação às gerações, o autor argumenta que:

Nenhum ser humano é exatamente igual a outro – e isso se aplica tanto aos jovens quanto aos velhos. Contudo, é possível notar que, em determinadas categorias de seres humanos, algumas características ou atributos tendem a aparecer com maior frequência que em outras. É essa “condensação relativa” de traços característicos que nos permite falar, em primeiro lugar, em “categorias”, sejam elas nações, classes, gêneros ou gerações. Ao fazê-lo, ignoramos temporariamente a multiplicidade de características que faz de cada um de seus integrantes uma entidade única e irrepetível, diferente de todas as outras, um ser que se destaca de todos os demais membros da “mesma categoria” (BAUMAN, 2011, p. 58).

O conceito de geração vem, ao longo do tempo, sofrendo alterações, não havendo, portanto, uma universalidade em relação ao seu entendimento. Distancio-me de uma compreensão arraigada em uma concepção baseada no ano de nascimento e na faixa etária. Afasto-me também da perspectiva que contempla uma determinada geração de forma isolada, como uma espécie de unidade desconectada de outras gerações e de seu tempo histórico. Sendo assim, penso numa relação entre gerações em que passado, presente e futuro se mesclam e se transformam. Concordo com os(as) autores(as) acima referidos(as) que geração é o resultado de descontinuidades históricas, mas como pensar as permanências existentes nas diversas gerações de mulheres ciganas? Para Foucault, as regularidades presentes na história são resultados de um processo de formação discursiva em que as regras que determinam essa formação apresentam-se como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias (FOUCAULT, 2008). Todavia, como ressalta o filósofo,

uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que pára o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Em relação às descontinuidades percebidas nas gerações de mulheres ciganas, resalto as transformações quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. A vida virtual, possibilitada pelo uso da internet e do celular, e as tecnologias existentes em seus acampamentos (televisão, TV a cabo, carros em lugar de carroças e transportes a cavalo,

aparelhos eletrodomésticos – painéis elétricas, por exemplo) permitem às ciganas novas percepções, vivências e experiências de si. Concordo que

as práticas do moderno e da tecnologia moderna produzem um tipo específico de sujeito – um sujeito que não só simplesmente objetifica e domina o mundo por meio da tecnologia, mas que é constituído por essa tecnologia (BESLEY apud DEYFUS, 2008, p. 68).

A mãe de Esmeralda viveu a infância, a juventude e parte da vida adulta sem ter acesso a esses recursos tecnológicos. Relatou que, antigamente, a vida era mais difícil, enfrentava diariamente o sol escaldante andando a pé ou a cavalo. Esmeralda, na infância, chegou a caminhar estrada afora junto com sua mãe, impossibilitando-a de estudar. Fixar o acampamento cigano perto de escola, posto de saúde, mercearias, ponto de ônibus, posto de gasolina e igrejas tem possibilitado às novas gerações uma vida melhor. No dizer da mãe de Esmeralda, uma vida “mais fácil” do que a vida que ela passou. As marcas familiares e sociais herdadas de gerações passadas ainda continuam fortes na constituição dessas mulheres, porém, tais marcas são ressignificadas com elementos, relações e artefatos do presente. A tradição de criar cavalos e de morar em acampamentos feitos de lona e madeira mantém vivas algumas dessas heranças familiares, contudo, na atualidade, constroem-se novos sentidos e significados para essas práticas. O casamento, por volta de 13 anos de idade, ainda é um elemento forte na constituição das novas gerações de ciganas, porém, algumas delas, já opinam em relação à escolha feita pela família. A filha de nove anos de Carmelita, diferentemente de sua mãe, teve a possibilidade de concordar ou não com a escolha feita pela família. Sua mãe, diferente dela, não opinou em relação ao marido com o qual se casou. Em uma de nossas conversas, a menina ressaltou: “*Não caso de jeito nenhum com quem não quero*”. Essa menina, que já está de casamento arranjado, disse ter concordado com a escolha feita pelos pais. Carmelita enfatizou que, se a menina não concordasse, não a obrigaria casar. E às gerações anteriores, era permitida tal escolha?

Portanto, o presente não está desprovido do passado. Falar de mulher cigana hoje, bem como de sua constituição do gênero, remete à geração. A memória das mulheres de gerações anteriores exerce uma importante função na constituição das ciganas da atualidade. Essa memória transmitida pela narrativa e difundida geracionalmente pelas famílias ciganas acaba contribuindo para criar sentidos de pertencimentos e permanências culturais e de gênero. A possibilidade de elas romperem, rejeitarem, transgredirem os ensinamentos culturais transmitidos pelas gerações anteriores também está posta nessas relações. Para Ramos (2011,

p. 40), “ao mesmo tempo em que há a passagem de conteúdos de uma geração à outra, há também o movimento de apropriação, de permanência ou de mudança de tais processos no cotidiano das sucessivas gerações”.

Em relação às permanências, podemos enfatizar o abandono escolar e o casamento precoce. Muitas mulheres ciganas do acampamento pesquisado vieram de famílias diferentes, mas tiveram suas vidas marcadas por construções de gênero semelhantes. Um ponto convergente entre Esmeralda, Carmelita e Yasmim seria o casamento aos 13 anos de idade. A continuidade dessa prática, ensinada pelas gerações anteriores, mantém viva uma tradição cigana de construção matrimonial e familiar com menos de 16 anos de idade. A legislação brasileira (Lei nº 13.811/19) proíbe o casamento de quem não atingiu a idade núbil (16 anos), entretanto, a cultura cigana parece não ser afetada por essa legislação, pois os(as) ciganos(as) continuam a realizar suas cerimônias com quem ainda não atingiu tal idade. Existe uma lei que abrange todos(as) que moram no território nacional e são brasileiros(as). No entanto, a legislação parece não ser capaz de mudar uma tradição cultural. Será que os(as) ciganos(as) conhecem essa lei? O Ministério Público, mediante uma denúncia, seria capaz de proibir o casamento no interior da comunidade cigana? As ciganas relataram visitas de alguns responsáveis do Conselho Tutelar na comunidade. Sabendo dessa prática, por que não denunciam? Se já denunciaram, por que não foi proibida ou sancionada sua ilegitimidade? Será que o isolamento dessa comunidade protege essa cultura de ações externas? Seria essa cultura mais forte que a legislação?

Se compararmos com gerações de mulheres não ciganas, percebemos que essa proibição não se fazia presente em épocas passadas. Muitas de nossas avós e bisavós casaram-se com a mesma idade das ciganas e isso não era um problema no Brasil.

Atualmente, vivemos em uma época em que a concepção de infância não é a mesma das gerações anteriores. A mudança, nessa perspectiva, afeta, de modo significativo, o entendimento em torno da idade apropriada para o casamento. Esse discurso presente na cultura não cigana confronta-se com a concepção de infância presente na comunidade cigana pesquisada. Lá, a infância cigana é compreendida como um período que vai do nascimento até o casamento, o qual seria responsável por separar a infância da vida adulta. Assim, diferentemente do que norteia o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”, a infância, na comunidade cigana, está interligada às fases estabelecidas pelo grupo, deixando, assim, de ser quantificada pela idade. Como ressalta Maria Isabel Bujes (2001), os sentidos atribuídos à infância são resultados de um processo de construção social,

sendo produzidos na história, fazendo dela algo específico de cada sociedade e de cada cultura. Limitar a infância a condições etárias e/ou biológicas seria engessá-la em uma concepção universal e a-histórica. Em suas palavras:

Os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre heterogêneos e em perene transformações. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas... São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da sociedade civil... Implicam intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, do Serviço Social, das famílias, da Pedagogia, da mídia... Contudo, esses significados não são estáveis, nem únicos e as linguagens que usamos ao mudar constantemente, são indicativos da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos (BUJES, 2001, p. 26).

Foucault se afasta do conceito de História que cristaliza e prende o sujeito a determinadas origens, continuidades e totalidades. O sujeito pensado e estudado pelo filósofo não se refere ao sujeito moderno, autocentrado, unificado, coerente e fixo. Ele é resultante de processos descontínuos da história, da linguagem, dos discursos e das relações saber e poder. De acordo com Jorge Larrosa (1994, p. 41), “ao estudar historicamente a sexualidade do ponto de vista da experiência, Foucault aponta diretamente contra qualquer realismo ou essencialismo do eu, da pessoa humana ou do sujeito”. Aproximo-me desse entendimento de sujeito para pensar as mulheres ciganas. Defendo que são constituídas de diferentes modos, práticas, ações, discursos e relações que fazem de suas experiências diferentes maneiras de se tornarem sujeitos. São múltiplos os modos de se tornarem sujeitos de sexualidade, sujeitos de gênero, de etnia, de cultura, de religião, de idade e tantos outros atravessamentos discursivos e não discursivos. Esmeralda e Carmelita, por exemplo, foram constituídas de modo diferente em relação à escola, se comparadas com Yasmim que nunca frequentou a instituição.

Apesar de compartilharem de uma mesma cultura, cada uma vivencia a experiência da maternidade de forma diferente. Yasmim, como mãe de menino, tem uma concepção de educação diferente, se comparada com Esmeralda e Carmelita que são mães de meninas. Ela não tem a preocupação de vigiá-lo, controlá-lo e proibi-lo de brincar com meninas igual às mães das meninas têm em relação aos meninos. Podemos pensar que essas relações de gênero não as diferenciam de mulheres mães não ciganas, uma vez que estas também educam seus filhos e filhas de acordo com essa diferenciação. O entendimento que essas mulheres têm do que é ser menina e do que é ser menino parece mais forte do que o fato de serem ciganas ou

não. As mães, independentemente da cultura, cumprem essa função educativa em relação ao comportamento social desejável para seus filhos e filhas.

Desde o momento do exame de ultrassonografia, quando é revelado o sexo biológico do bebê, começa o investimento educativo para construir o menino e a menina (LOURO, 2004). A organização do enxoval e do quarto, na maioria das vezes, ocorre depois que o médico afirma “é um menino” ou “é uma menina”. A criança nasce numa sociedade já organizada pelo gênero e aprende, desde pequena, como deve se comportar, aprende em diversas instâncias sociais (família, escola, igreja, mídia) a se reconhecer como um homem ou uma mulher.

Os indivíduos aprendem desde muito cedo – eu diria que hoje desde o útero – a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer (MEYER, 2010, p. 22).

Como as mães (ciganas e não ciganas) costumam ficar com a responsabilidade no cuidado dos(as) filhos(as), acabam educando-os(as) na mesma lógica em que foram educadas, reafirmando as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

Em se tratando de religião, podemos pensar que, conquanto as três ciganas tenham sido afetadas pelos mesmos discursos religiosos, cada uma vivenciou essa experiência de um modo específico. O fato de Esmeralda ter frequentado por mais tempo a igreja evangélica pode ter contribuído para subjetivá-la de modo mais intenso em relação aos discursos vinculados na instituição. Ela demorou para se incomodar com as proibições e restrições feitas às mulheres na igreja, diferentemente de Carmelita e Yasmim. Michel Foucault, ao problematizar o sujeito universal, abre caminho para pensarmos a multiplicidade de constituição das mulheres ciganas.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Eu sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição (assujeitamento) ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 1984, p. 291).

Esse entendimento de sujeito permite pensar a subjetividade das ciganas a partir de dois modos distintos: a subjetividade tomada como assujeitamento e a subjetividade constituída a partir de uma atitude crítica, autônoma, reflexiva, que possibilita a liberdade.

7.3 A RELIGIÃO NA CONSTITUIÇÃO DAS CIGANAS

Desde o período da colonização, a religião católica vem influenciando a cultura brasileira. Seus valores religiosos e morais, sua postura e visão de mundo deram e ainda dão sentido para muitos grupos sociais que vivem no país. Durante séculos, foi a única forma oficial de representatividade de fé. De acordo com Jucelmo Dantas da Cruz e Tarciso José Martins Dantas da Cruz (2019, p. 14), “a maioria dos ciganos optou ou foi forçada a adotar o catolicismo como religião”. Aqueles(as) que não se enquadravam dentro desses preceitos religiosos foram duramente perseguidos(as) e violentados(as).

A Santa Inquisição julgou e condenou muitos ciganos por considerá-los bruxos, e os Estados modernos pelo fato de serem populações perigosas. Este preconceito social, alimentado pelas comunidades as quais passaram fez dessa “aliança” entre a Igreja e os Estados contra os ciganos o seu quase aniquilamento da Europa (CRUZ; CRUZ, 2019, p. 214).

Os(as) ciganos(as) que vieram para o Brasil também não foram isentos(as) das violências cometidas pela Igreja Católica. Muitos(as) foram obrigados(as) a aderir à fé católica por imposição religiosa. Apesar da expressividade católica no Brasil, percebe-se, nos últimos anos, um declínio do número de seus adeptos(as). O Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra um crescimento da população evangélica que passou de 15,4%, em 2000, para 22,2%, em 2010. A proporção de católicos reduziu, embora ainda tenha permanecido majoritária, de 73,6%, em 2000, caiu para 64,6%, em 2010. A dissertação de Marisa Lisboa de Souza (2017), intitulada “Atualização e manutenção da identidade étnica: etnografia sobre o processo de conversão religiosa de ciganos em Cruz das Almas/BH”, enfatiza o aumento da conversão da população brasileira ao protestantismo, incluindo, nesse processo, os(as) ciganos(as).

Como podemos perceber através dos dados, diante de uma sociedade outrora de “hegemonia” católica, houve um crescente número de adeptos ao protestantismo, sinalizando uma possível tendência da sociedade brasileira a se converter, incluindo nesse contexto as minorias étnicas como os ciganos. Assim como, a população brasileira de não ciganos estão se convertendo ao protestantismo, a etnia cigana está acompanhando esse processo, pois a cada

dia surgem novos ciganos evangélicos; ainda mais pelos investimentos das igrejas protestantes em missões do povo cigano (SOUZA, 2017, p. 15).

Na comunidade cigana pesquisada, muitas mulheres ciganas estão se convertendo ao protestantismo. Esse discurso religioso contribuiu para subjetivar Esmeralda, Carmelita e Yasmim a partir de práticas de sujeição muito fortemente marcadas pelos mecanismos de controle e dominação. Em um dos nossos encontros, relataram a proibição de cortar o cabelo, de usar roupa curta, de usar maquiagem, de usar brincos, pintar as unhas e de fazer sobrancelhas. Yasmim disse: *“Não pode usar roupa curta”*, Esmeralda acrescentou: *“As mulheres não podem subir no altar! Só os homens podem subir no altar! Eu acho que tem que agir assim mesmo, isso é a verdade! Mas confesso que não consigo fazer tudo!”* Carmelita continuou: *“Lá não pode quase nada, por isso saí, prefiro fazer minhas orações em casa mesmo!”* E os homens, são proibidos de usar alguma vestimenta e algum acessório dentro dessa igreja? Por que somente os homens podem subir no púlpito? A pesquisadora Maria José Rosado-Nunes (2005) ressalta:

As religiões têm, explícita ou implicitamente, em seu bojo teológico, em sua prática institucional e histórica, uma específica visão antropológica que estabelece e delimita os papéis masculinos e femininos. O fundamento dessa visão encontra-se em uma ordem não humana, não histórica, e, portanto, imutável e indiscutível, por tomar a forma de dogmas. Expressões das sociedades nas quais nasceram, as religiões espelham sua ordem de valores, que reproduzem em seu discurso, sob o manto da revelação divina. O lugar das mulheres no discurso e na prática religiosa não foi, e frequentemente ainda não é, dos mais felizes (ROSADO-NUNES, 2005, p. 363-364).

Para a autora, os homens vêm dominando historicamente a produção do que é “sagrado” nas diversas sociedades, trazendo as marcas dessa dominação nos discursos e nas práticas religiosas. Rosado-Nunes enfatiza que, em praticamente todas as religiões conhecidas, são os homens que definem as normas, as regras e as doutrinas religiosas, “continuando as mulheres ausentes dos espaços definidores das crenças e das políticas pastorais e organizacionais das instituições religiosas” (ROSADO-NUNES, 2005, p. 363). Nesse cenário, ênfase a tradição judaico-cristã que, ao longo de sua trajetória, representou a mulher como um ser inferior e submisso ao homem. Os papéis diferenciados dentro da religião foram (e ainda continuam sendo) justificados pela vontade divina. Quando Esmeralda diz: *“A religião evangélica é tudo, é a verdade. Sinto verdade na pregação do pastor, ele fala o que a gente tem que fazer, o comportamento que a gente tem que ter. Eu acho que tem que*

agir assim mesmo, isso é a verdade!”, mostra o quanto a fala do pastor tem poder e força para agir sobre elas.

De acordo com Veiga-Neto (2016), o poder pastoral, na forma em que se institucionalizou nas práticas cristãs medievais, exerce-se de modo vertical. Esse poder “emana de um pastor de quem depende o rebanho [...] o pastor tem que estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo” (VEIGA-NETO, 2016, p. 67). Essa salvação seria a garantia de uma vida eterna. Para Foucault, o poder pastoral

não pode ser exercido sem conhecer o que passa pela cabeça dos indivíduos, sem explorar-lhes a alma, sem forçá-los a revelar seus segredos mais íntimos; implica um conhecimento da consciência e uma atitude para dirigi-la (FOUCAULT apud LARROSA, 1994, p. 51).

O pastor evangélico também conduz as mulheres ciganas a seguirem o caminho da plenitude, da salvação e da vida eterna. Porém, para alcançar esse lugar, precisam abandonar práticas, valores, pensamentos e comportamentos culturais em detrimento daquilo que a doutrina religiosa diz ser “a verdade”. As ciganas não somente ouvem o que o pastor tem a dizer sobre essa verdade, mas passam para outras pessoas esse ensinamento religioso. Essa preocupação em dizer “a verdade” para os(as) outros(as) mostra o quanto o saber religioso tem força para incidir na vida das pessoas e alterar seus modos de ser, pensar e agir. Para Foucault, o cristianismo não é apenas uma religião da salvação, mas uma religião confessional.

Ela impõe severas obrigações de verdade, dogma e cânone, mais do que o fazem as religiões pagãs. Obrigações de verdade em acreditar nisto ou naquilo foram, e ainda são, muito numerosas. O dever de aceitar um conjunto de obrigações, de assumir certos livros como verdades absolutas, de aceitar decisões autoritárias em matéria de verdade, de não apenas acreditar em algo, mas demonstrar o credo, e de aceitar a autoridade institucional, são todas características do cristianismo (FOUCAULT, 2004c, p. 349).

Foucault (1987, p. 56), em “Arqueologia do Saber”, diz que “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam”. Se o discurso cria os sujeitos, podemos remeter a importância do(a) outro(a) nessa constituição. A partir disso, quero destacar a importância da fala do pastor na constituição das ciganas e de tantas outras mulheres que frequentam a igreja. Porém, essa ação do outro é confrontada com a ação do sujeito sobre si mesmo. As três ciganas não somente incorporaram o discurso dito pelo pastor, mas posicionaram-se em

relação a essa verdade, questionando em alguns momentos as proibições, burlando algumas normas impostas às mulheres (continuando a usar vestidos de manga curta, passando maquiagem, cortando e pintando os cabelos, fazendo sobrancelhas) e, por último, decidindo sair da igreja. Essa relação de si para consigo mesmo só pode ser colocada em movimento juntamente com os outros dois eixos dessa ontologia, o “ser-saber” e o “ser-poder” – operando simultaneamente (VEIGA-NETO, 2016, p. 82). Foucault procurou mostrar, com isso, que o poder somente se constitui em indivíduos livres, “uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

A religião, juntamente com outras instituições – família, escola, Estado –, exerce uma grande influência na produção das desigualdades de gênero. Ela “é uma das responsáveis pela produção e reprodução dessa hierarquia dos sexos, sacralizando papéis socioculturalmente construídos” (LEMOS; SOUZA, 2009, p. 56). Sua linguagem, ritualizada de modo performático, acaba naturalizando os lugares de mulheres e homens na sociedade. Legitima essa desigualdade, ao afirmar, em seu discurso, a submissão, a obediência e a responsabilidade feminina na manutenção do lar e da família. Esmeralda justificou essa submissão através de uma passagem bíblica explicada pelo pastor na igreja na qual dizia “*a mulher não pode querer ser igual ao homem*”. A fala pronunciada pelo pastor produz uma “verdade” divina, portanto, colocar em xeque essa verdade seria como afrontar o poder soberano e universal de Deus. Essa verdade, no entanto, “não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Isso quer dizer que a verdade é construída historicamente através de um conjunto de regras, saberes e poderes, criando, assim, distinções entre o verdadeiro e o falso.

Esse discurso religioso difere do discurso da comunidade cigana? A meu ver, as ciganas encontraram na igreja apenas uma confirmação daquilo que já vivenciam cotidianamente em sua cultura. Na comunidade cigana também ocupam, em muitos momentos, esse lugar de passividade em relação aos homens ciganos. Ficam nas barracas limpando, lavando, cozinhando, cuidando dos(as) filhos(as) sem questionar a responsabilidade do marido em tais funções. Aceitam ciganos casando com mulheres não ciganas, enquanto a elas é vetado esse direito de escolha dos seus maridos. Abandonam a escola para se casar, mas não problematizam o porquê de homens terem o direito de frequentá-la. Nesse sentido, cabe pensar: seriam as ciganas apenas mulheres submissas? A elas seriam excluídas as possibilidades de escolhas e exercício da autonomia?

Apesar de o código moral da instituição agir fortemente na constituição de muitas ciganas, elas podem escapar desse conjunto prescritivo de regras e valores religiosos e familiares. Foucault, em “Uso dos Prazeres”, propõe pensar a moral aliada às práticas de si. O conjunto prescritivo de regras e valores, na medida em que se constitui em “um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos”, permitindo “compromissos ou escapatórias” (FOUCAULT, 1984, p. 26).

No dia em que estávamos conversando sobre religião, Esmeralda estava muito animada, pois viajaria para Belo Horizonte, visitaria a sogra que mora em um acampamento localizado nessa cidade. O agendamento no salão de beleza e a preocupação com os vestidos que iria levar mostrava uma cigana que não apenas obedecia a regras e comportamentos religiosos, mas escapava, em alguns momentos, do poder disciplinar e autoritário da igreja, principalmente em relação às mulheres. A atitude de resistência é percebida na fala de Esmeralda, quando ressalta que, mesmo sendo proibida, continua fazendo sobancelhas, usando blusa de manga curta e fazendo maquiagem. A saída das três ciganas da igreja também sinaliza essas “escapatórias” ao conjunto prescritivo de normas de gênero vinculadas na religião. Embora tenha percebido poucas fugas no que tange ao afrontamento das normas de gênero na comunidade cigana, considero importante ressaltar que, por mínimas que possam parecer, representam uma grande resistência a uma cultura, que, há séculos, tem sido construída com forte disciplinamento dos corpos femininos. Sair com mulheres não ciganas, ir à piscina e dobrar o short para que fique mais curto, permitir que as meninas ciganas estudem por mais tempo são exemplos de resistências ao conjunto normativo criado em torno do gênero na cultura cigana. Judith Butler problematiza o determinismo das normas na constituição dos sujeitos:

As normas mediante as quais reconheço o outro e inclusive a mim mesma não são exclusivamente minhas. Atuam na medida em que são sociais, e excedem todo intercâmbio diádico condicionado por elas. Sua socialidade, sem dúvida, não pode entender-se como uma totalidade estruturalista nem como uma invariabilidade transcendental ou quase transcendental. Alguns poderiam sustentar, sem dúvida, que para que o reconhecimento seja possível as normas já devem existir, e com toda segurança há algo de verdade nesse argumento. Também é certo que determinadas práticas de reconhecimento e até algumas falhas que as afetam marcam um âmbito de ruptura dentro do horizonte de normatividade, e exigem de maneira implícita o estabelecimento de novas normas, o que implica um questionamento do caráter dado do horizonte normativo prevalente. O horizonte normativo dentro do qual vejo o outro ou, em rigor, o outro vê, escuta, conhece e reconhece, também está submetido a uma abertura crítica (BUTLER apud SANTAMARINA, 2009, p. 40).

A abertura crítica das normas permite que nós, mulheres, também exerçamos a nossa autonomia, evidenciando, assim, que as “práticas não são meras reproduções automáticas de um destino fatalista, confinado pelo discurso hegemônico e categorial” (SANTAMARINA, 2015, p. 78). Essas normatizações, proibições, regramentos e disciplinamentos acabam limitando, mas não impedindo o exercício da nossa autonomia. Para Cláudia Santamarina, autonomia seria:

Uma capacidade humana de realizar escolhas diante de suas necessidades, desejo, possibilidades e limitações, no sentido de auto-arbítrio, ainda que não tão “livre”, entendendo sua perspectiva relacional e sua subordinação às leis e normas que regem o convívio entre as pessoas de um grupo e que, evidentemente, também podem ser transformadas ao longo do tempo (SANTAMARINA, 2015, p. 77, grifo do autor).

Não há como pensar os processos de assujeitamento e autonomia das ciganas sem pensar a minha própria constituição em relação à religião. Também fui mergulhada num universo de discursos religiosos (pecado, salvação, paraíso, eternidade, bem e mal, casamento e fidelidade matrimonial) que me assujeitaram em muitos momentos da minha vida. Hoje estou me reinventando, compondo outra de mim. As leituras, os espaços de debates, as discussões na universidade e fora dela têm possibilitado muitas resistências e vontade de enfrentar esse discurso tão enraizado e difícil de desconstruir.

7.4 CASAMENTO CIGANO: ONDE FICA O DISCURSO DA PEDOFILIA?

Em um dos nossos encontros, fomos surpreendidas com a visita de uma não cigana com seu bebê recém-nascido no colo. A presença da mulher com seu filho atraiu a atenção das ciganas, todas queriam pegá-lo. Esmeralda falava: *“Nossa! Como ele está gordinho, dá vontade de apertar!”* Yasmim continuava: *“Ele está muito fofo!”*. A intimidade entre elas possibilitava trocas mais descontraídas, situações que não eram compartilhadas de forma tão confortante quando estavam sozinhas comigo. Em alguns momentos, fiquei pensativa: será que a maternidade aproximou essas mulheres, enquanto me afastou delas por ser solteira e não ter filhos(as)? O fato de ser questionada: *“Você namora vinte anos? Não vai casar? Por que você não casa e arruma um bebê para você?”* levou-me a pensar sobre essas aproximações e distanciamento entre nós.

Os discursos de maternidade, em nossa sociedade, vão constituindo o lugar do feminino de tal maneira que é esperado que sejamos mães, de preferência mães casadas.

Aquelas que ainda não têm filhos(as) ou não desejam tê-los, muitas vezes, são vistas com estranhamento, como se fosse natural vivenciarmos esse momento da vida. Para Jane Felipe, os discursos que exaltam a maternidade “não acenam com a possibilidade de enxergarmos a maternidade também como aprisionamento, ao contrário, acabam ressaltando a ideia de maternidade apenas como completude e realização” (FELIPE, 2006, p. 209). A presença de uma mãe com uma criança no colo contribuiu para produzir um discurso de gênero hegemônico, pois auxiliou para reforçar a ideia de essência da maternidade, além de fortalecer a imagem de que os(as) filhos(as) trazem a completude e a felicidade para a família. Penso ser muito forte o processo de naturalização da maternidade entre essas mulheres, no entanto, não descarto a possibilidade de rupturas e transgressões. Desse modo, seria potente pensarmos que a presença das diferenças (minhas e das ciganas) contribuiu para desestabilizar nossas certezas. Mostrar para as ciganas outros modos de constituição pode abalar e incomodar aquilo que elas são e vice-versa. Esse processo de colocar sob suspeita aquilo que somos pode favorecer a construção de novas subjetividades e novas relações de gênero na cultura e na sociedade.

No decorrer da conversa, apareceu o assunto “sexo e maternidade”. Esmeralda relatou que casara aos 13 anos sem conhecer direito seu futuro marido. Disse ter achado estranho casar, morar e ter relações sexuais com uma pessoa que mal conhecia. Mesmo diante do medo e do desconhecimento, casou-se, aceitando sem questionamentos a escolha feita pela família. De acordo com Esmeralda, faz parte da tradição cigana casar cedo com um marido escolhido pela família. A virgindade também parece ser uma obrigação imposta às mulheres dessa cultura. Recordo-me de Yasmim falando que as ciganas não podem namorar antes do casamento. A “pureza” da mulher cigana parece ser uma reputação a manter nessa cultura, como se fosse um troféu para o homem receber um corpo sem nunca ter sido tocado e ou desejado. Essa tradição, ensinada de geração em geração, vai constituindo Esmeralda, Yasmim e Carmelita como mulheres de um determinado tipo. Através da repetição de gestos, falas, movimentos, discursos, no decorrer de suas vidas, vão naturalizando o gênero e aprendendo a ser mulher dessa cultura.

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (BUTLER, 2003, p. 194).

Olhar o gênero sob a perspectiva da performatividade requer pensar essa sequência de atos repetitivos como construídos e não naturais. Aprendemos a ser como somos através das relações que estabelecemos uns com os outros na cultura, fazendo de nossa constituição algo social e histórico. Portanto, cabe ressaltar que as repetições de gênero na cultura cigana são fabricadas historicamente através de um conjunto de discursos, regras, valores e relações saber-poder.

Durante a conversa, Esmeralda fez questão de ressaltar seu desconhecimento em relação aos métodos contraceptivos. Relatou que, alguns dias depois do seu casamento, passou uma cigana do acampamento e entregou uma caixinha de comprimidos e falou: *“Você tem que tomar um cada dia”*. Começou a tomar sem saber que se tratava de anticoncepcional e enfatizou: *“Muitas coisas a gente aprende sozinha”*. Ao ouvir a mulher não cigana, interveio: *“Você vai conversar com sua filha, né? Não vai querer que ela passe as mesmas dificuldades que você passou”*. Esmeralda ouviu e posicionou-se: *“Com certeza vou explicar algumas coisas”*. A mulher não cigana exigiu outro posicionamento de Esmeralda em relação à educação de sua filha, porém, a cigana não deu muita abertura, respondendo somente que ensinaria algumas coisas. Talvez ela explique para que serve o anticoncepcional e o que seria ter relações sexuais, mas não consiga impedir sua filha de casar aos 13 anos de idade. Em se tratando de casamento com essa idade, fico a pensar: onde fica o discurso da pedofilia?

A cultura cigana está inscrita dentro de uma jurisdição brasileira, que diz que não é “permitido, em qualquer caso, o casamento de quem não atingiu a idade núbil” (BRASIL, 2019). Os(as) ciganos(as), apesar de fazerem parte da sociedade brasileira, continuam a realizar suas cerimônias bem antes do período determinado pela legislação. Esse casamento realizado no interior do acampamento tem suas regras próprias, ou seja, não precisa ser registrado no cartório para ser legitimado na cultura. Como pensar a pedofilia, se considerarmos que há ciganos de 18 anos que casam com ciganas menores de 16 anos de idade?

Para adentar essa discussão, faz-se necessário situar o(a) leitor(a) das mudanças que o discurso de pedofilia vem sofrendo ao longo da história, ganhando novos sentidos e percepções. De acordo com Jane Felipe e Bianca Guizzo:

Apesar de ser concebida nos dias atuais como uma forma de doença por parte de quem exercita tais práticas, na sua origem grega, a pedofilia remetia à idéia de amor às crianças (composta pelo substantivo grego pais = criança e pelo verbo phiJeo = amar. Paidophilos = aquele que ama as crianças; paidophiles = aquele que ama os meninos) (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 122).

Com o tempo, a palavra ganhou novos sentidos. De amor às crianças passou a designar abuso, violências, comportamentos impróprios do adulto em relação a elas. As autoras acima mencionadas propõem os seguintes questionamentos:

Quais foram as condições que possibilitaram tais mudanças, fazendo com que determinadas práticas passassem a ser consideradas impróprias, sendo alvo de controle por parte das autoridades médicas, religiosas e jurídicas (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 122).

Ambas enfatizam que, “até meados do século XVII, meninos e meninas conviviam com o mundo adulto em todos os seus aspectos. Em outras sociedades, como na Grécia antiga, a relação sexual entre adultos e jovens podia ser entendida como fazendo parte de um processo pedagógico” (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 122). Portanto, é preciso considerar que esse discurso de pedofilia como algo negativo que remete à ideia de perversão, anormalidade e abjeção foi construído numa história recente, no período da Modernidade. Essa mudança de compreensão mostra o quanto as sociedades e culturas vão inventando discursos e verdades em relação aos costumes, aos direitos, aos valores, às moralidades, às sexualidades, aos gêneros, dentre outros.

Não quero, de modo algum, desmerecer as lutas e os enfrentamentos em torno das diversas violências cometidas contra as crianças na contemporaneidade, no entanto, ressalto a importância de colocarmos sob suspeita o modo como compreendemos a pedofilia. É preciso entendê-la como construção social e histórica em que discursos e relações de poder e saber estão sempre presentes e interferindo na produção de sujeitos e subjetividades. Assim, considero necessário problematizar tanto as verdades construídas na cultura não cigana quanto na cultura cigana de modo a problematizar a constituição dos sujeitos em relação à pedofilia.

8 CONSIDERAÇÕES LONGE DE SEREM FINAIS

Basta-me um pequeno gesto, feito de longe e de leve, para que venhas comigo e eu para sempre te leve...

- mas só esse eu não farei.

Uma palavra caída das montanhas dos instantes desmancha todos os mares e une as terras mais distantes...

- palavra que não direi.

Para que tu me adivinhes, entre os ventos taciturnos, apago meus pensamentos, ponho vestidos noturnos,

- que amargamente inventei.

E, enquanto não me descobres, os mundos vão navegando nos ares certos do tempo, até não se sabe quando...

e um dia me acabarei.

(MEIRELES, 2002, p. 27)

Chegamos ao momento difícil, mas necessário, de compor as considerações finais do trabalho. Esse momento, no entanto, não significa colocar um ponto definitivo. Apesar desse encerramento formal, a pesquisa continuará em mim na forma de lembranças, memórias, publicações e possíveis novos encontros com as mulheres ciganas. Também continuará presente naqueles(as) que se dispuserem a ler esta dissertação, que poderão produzir novos saberes e questionamentos a partir daquilo que pensei e escrevi.

Cecília Meireles diz: “Basta-me um pequeno gesto, feito de longe e de leve, para que venhas comigo e para sempre te leve...” Levo, junto comigo, Esmeralda, Yasmim e Carmelita, mulheres ciganas de muita coragem, simplicidade e força diante da vida. Tive a oportunidade de viver, junto delas, uma “experiência limite”, uma experiência “que desgarrar al sujeto de si”⁶⁶ (FOUCAULT, 2009, p. 12) e possibilita sua transformação. Não sou a mesma depois dos encontros, das conversas, dos olhares e dos afetos.

O poema também ressalta a potencialidade criadora e transformadora da palavra, “uma palavra caída das montanhas dos instantes desmancha todos os mares e une as terras mais distantes...”. Jorge Larrosa (2002) também enfatiza esse poder transformador das palavras: “creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras

⁶⁶ Que tira o sujeito de si mesmo.

e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2002, p. 21). Esta dissertação foi construída a partir de muitas palavras. Palavras que disseram de mim, do(a) outro(a)... que disseram do mundo. Palavras que me constituíram e constituíram aquelas que comigo caminharam. Outros sujeitos comporiam novas palavras e sentidos para o mesmo tema de pesquisa, pois as experiências são únicas, singulares e próprias de cada um. Que as palavras produzidas nesta pesquisa criem novas possibilidades de compreender e pensar a cultura e a história cigana, como também criem múltiplas maneiras de compreender os processos subjetivos das mulheres ciganas.

Este trabalho teve como preocupação central pensar: **como as subjetividades de três mulheres ciganas vêm se constituindo em uma comunidade cigana em uma cidade de Juiz de Fora- MG**. Fui produzindo, a partir do meu olhar, das minhas experiências, das minhas leituras e orientações, algumas possibilidades de constituição dessas mulheres.

Retomo um pouco as discussões já feitas, para destacar a sobrecarga feminina nos afazeres domésticos e no cuidado dos(as) filhos(as). As mulheres ciganas vão constituindo-se em meio às relações desiguais de gênero, relações naturalizadas e muitas vezes não questionadas por elas. Aprendemos a viver o gênero na cultura, através dos “discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos” (LOURO, 2008, p. 21-22), aprendemos também pelos discursos familiares. Esmeralda e Carmelita investem em uma educação semelhante para suas filhas, ensinam o lugar que elas devem ocupar e o modo como elas devem se comportar e se vestir. Em meio a esse investimento educativo, algumas resistências se fizeram presentes.

Esmeralda, Carmelita e Yasmim também são constituídas a partir das marcas presentes em seus corpos. As vestimentas, os dentes de ouro, os acessórios como brincos, colares, anéis e pulseiras, os cabelos longos não são apenas marcas estéticas, são marcas identitárias que subjetivam essas mulheres de uma determinada maneira. A despeito de esses elementos serem muito valorizados, deixam de usá-los por causa do preconceito ainda presente entre os(as) não ciganos(as) da cidade.

O processo de hibridização cultural também tem possibilitado mudanças significativas na cultura cigana e nos processos de constituição das três mulheres ciganas. Esmeralda, Yasmim e Carmelita, ao longo da pesquisa, fizeram várias negociações culturais com a cultura não cigana, constituindo-se em meio essa interação e diferença. Stuart Hall (2006) enfatiza que, embora essa mistura cultural esteja sendo cada vez mais comum num mundo

globalizado, no entanto, isso não quer dizer simplesmente assimilação e homogeneização da cultura e da identidade.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2006, p. 88).

Ao contrário de cristalizar as mulheres ciganas em identidades fixas e estáveis, este trabalho investiu em uma compreensão em que essas identidades são resultados de processos culturais, sociais e históricos e são constituídas a partir de discursos e relações de saber e poder. Esmeralda, Yasmim e Carmelita, diferentemente de outras gerações de mulheres ciganas, são subjetivadas a partir de novos discursos, artefatos e dispositivos pedagógicos.

Considero importante ressaltar que algumas negociações culturais foram vistas por mim como negativas. O contato das mulheres ciganas com a religião evangélica seria uma delas. Não quero generalizar, mas enfatizar que, no caso desta pesquisa, o discurso religioso contribuiu para reforçar estereótipos negativos em relação às práticas de muitas mulheres ciganas. Ao serem capturadas por tais discursos, Esmeralda, Carmelita e Yasmim não somente deixaram de fazer leitura de mãos, mas passaram a demonizá-la e estigmatizá-la dentro da sua própria cultura. Muitas foram as tentativas de docilização de seus corpos e de suas identidades, porém, resistências também foram possíveis. As três ciganas, em alguns momentos, questionaram as proibições e transgrediram as normas impostas às mulheres na igreja.

O casamento e a maternidade também são elementos fortes na constituição das três mulheres ciganas. A continuidade e a permanência da tradição e da cultura cigana parecem estar associadas à manutenção desses elementos. A identidade da mulher cigana, assim como de muitas outras mulheres, está diretamente relacionada ao desempenho das funções matrimoniais e maternas. Essa dissertação teve como proposta questionar a essência e a natureza feminina, mostrando que a maternidade e o casamento são construções sociais e históricas e não biologicamente determinadas.

Esta pesquisa contribuiu para ampliar a minha concepção de educação. Hoje compreendo que sua atuação não está somente na escola, mas em diversas instâncias sociais em que se vive, convive, negocia, escolhe, rejeita, resiste etc. Perceber a potencialidade educativa da comunidade cigana em relação à constituição das mulheres ciganas não seria possível sem esse entendimento mais abrangente de educação. De acordo com Tomaz Tadeu

Silva (1999, p. 139), “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, [...] também ensinam alguma coisa”. Tanto a educação, quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.

Realizar a pesquisa em uma cultura que sempre me causou medo e aversão também foi de extrema importância para minha transformação enquanto sujeito. Hoje, depois de um longo processo de problematização, posso dizer que não sou a mesma mulher e nem a mesma pesquisadora do início do mestrado. Entrei na pesquisa com um pensamento muito engessado em relação às mulheres ciganas. Porém, ao longo da caminhada, essas formas cristalizadas de compreensão foram cedendo espaço para novas experiências.

O título que compõe esta dissertação fala da exuberância e mistério das mulheres ciganas. Essas palavras que, no início da pesquisa, estavam relacionadas ao medo, ao preconceito e ao desconhecimento, como também às representações romantizadas e folclorizadas das ciganas, ganharam novas construções e sentidos. Hoje, compreendo as diferenças como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem. Essa mudança de olhar construí durante os momentos de estudos com as mulheres ciganas. Alfabetizá-las foi para mim uma experiência de vida! Talvez seja possível afirmar que aprendi muito mais do que ensinei.

Como educadores e educadoras, temos o compromisso ético de construirmos novas representações e imagens em relação às mulheres ciganas e sua cultura. Não basta falar que precisamos respeitar suas particularidades, mas criar modos diferentes de pensar e agir, alterar relações de poder, redefinir escolhas e questionar a nossa visão de mundo e nossa constituição. Será que estamos dispostos(as) a aceitar esse desafio?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Edwana Nauar de. *Corpos Escalpelados na Escola: entre marcas físicas, sociais e escolares*. In: **Anais do 38º Reunião Nacional da ANPED, São Luiz - MA, 01 a 05 de outubro de 2017**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_735.pdf. Acesso em: 14 de ago. 2019.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução Valtencir Dutra. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BESLEY, Tina. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e da escola. In: BESLEY, Tina; PETERS, Michael A. et al. **Por que Foucault? Novas Diretrizes para pesquisa educacional**. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 65-80.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BORGES, Isabel. **Cidades de portas fechadas: a intolerância contra os ciganos na organização urbana na Primeira República**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 406**, de 04 de maio de 1938. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 06 maio 1938. Seção 1.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5. ed. São Paulo: Central de Concursos; Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, jul. 1990.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040**, 7 de fevereiro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.037**, 21 de dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 510**, 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.811**, 12 de março de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2019.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-111.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes: judaicidade e crítica do sionismo**. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2017.

CAETANO, Marcio. “Não se nasce mulher” – ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2014. p. 39-58.

CAETANO, Marcio; FERRARI, Anderson. A produção das homossexualidades nas ciências sociais e humanas. **Revista Gênero**, Niterói, v.12, n.2, p. 9-25, 2012.

CARÉ, Maria Júlia. **Ciganos em Portugal: educação e gênero**. Mestrado (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CASA-NOVA, M. J.; CORTESÃO, L; STOER, S.; CORTESÃO, L. **Pontes para outras viagens - Escola e comunidade cigana: representações recíprocas**. Lisboa: ACIME e FCT, 2005.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Como as imagens nos educam para os gêneros e as sexualidades? Cultura visual e formação docente. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 08-27, maio/ago. 2016.

CAVALCANTE, Lucimara; COSTA, Elisa. et al. **A importância da geração de dados sobre os Povos Romani (Ciganos)**. Brasília/DF: Associação Internacional Maylê Sara Kali, 2016.

CAVALCANTE, Lucimara; COSTA, Elisa; CUNHA, Jamilly. Acampamentos “ciganos” 2017: os desafios da implementação de direitos. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, Recife, Volume Especial II, p. 231- 265, 2017.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

CORAZZA, S. Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 103-127.

COSTA, Elisa Maria. Contributos ciganos para o povoamento do Brasil (séculos XVI-XIX). **Arquipélago-História**, Açores, 2ª série, IX, p. 153-182, 2005.

COSTA, Elisa Maria. O povo cigano e o degredo: contributo povoador para o Brasil colônia. **Revista Textos de História**, Brasília, v. 6, n. 1-2, p. 35-56, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. “Perturbadores da ordem”: os ciganos no projeto civilizador da república. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas**, jul./ago. 2014.

CRUZ, Jucelmo Dantas da; CRUZ, Tarciso José Martins Dantas da. O catolicismo e a ciganidade brasileira. In: GOLDFARD, Maria Patrícia Lopes; OLIVEIRA, Luciana de; TOYANSK, Marcos (Org). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, p. 45-68, jan./jun. 2004.

ECO, Umberto. **História da Feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre a juventude. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, mai./ago. 2010.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pró-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-130, set./dez. 2003. Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 set. 2019.

FERRARI, Anderson. Ma vie en Rose: Gênero e Sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar/ago. 2009.

FERRARI, Anderson. Apresentação: Sujeitos, Subjetividades e Educação. In: FERRARI, Anderson (Org). **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 7-18.

FERRARI, Anderson. “Poeticamente silenciosa”: cinema e a formação ética estética dos sujeitos. In: FERRARI, Anderson; POLATO, Roney. (Orgs.). **Política e Poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. Vorraber. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 49-70.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FONSECA, Cláudia. Pesquisa ‘Risco Zero’: é desejável? É possível? In: GROSSI, Miriam Pillar; MELLO, Anahi Guedes de; SALA, Arianna; SCHWADE, Elisete (Org). **Trabalho de Campo, Ética e Subjetividade**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2018. p. 195-212.

FONSECA, Márcio Alves. **O Problema da Constituição do Sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: PUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, n. 19, 1993, p. 203-223.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematização. In: FOUCAULT, Michel. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994^a. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994b.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, n. 6, p. 321-360, 2004.

FOUCAULT M. Gerir os ilegalismos. In: FOUCAULT M. **Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006. p. 41-52.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264- 287.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Cómo nace um libro-experiencia. In: _____. **El yo minimalista e otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca, 2009. p. 9-17.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. **“Para fazer pensar e entreter”**: educação, produção de corporal, sujeitos e masculinidades homossexuais na revista Junior. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. **“Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual”**: narrativas e experiências de professor@s homossexuais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. A “Normalidade”: conceito de quantas faces? **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v.25, n. 44, p. 483-498, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6874>. Acesso em: 18 jan. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 4.

GOMES, Monik Nowotny. **Saberes e Práticas Culturais de Mulheres em um Acampamento Cigano no Brasil**: contribuições para a etnoenfermagem. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZAGA, João Bernardino. A presença e o problema da religião. In: GONZAGA, João Bernardino. **A inquisição em seu mundo**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1994. p. 59-64.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do popular. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

JENKINS, K. **A História repensada**. Tradução de Mario Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de Informações Básicas Municipais**, MUNIC 2014. Disponível em: http://www.amsk.org.br/imagem%5Cpublicacao%5CPublicacao4_AMSK_2016-GeracaoDados.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

LEANDRO, Suderlan Sabin. **Mulheres ciganas no sertão paraibano e a vivência no processo de gestação, parto e nascimento**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

LEMOS, Carolina Teles; SOUZA, Sandra Duarte de. **A casa, as mulheres e a igreja**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n.17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Maria Manuel. **Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem**. Lisboa: Aveiro, 1996.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7- 23, 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

LOPES, Thiago Henriques; MAIA, Carlos Eduardo Santos. Migrações ciganas: olhar sobre um acampamento em Pedro Teixeira – Minas Gerais – Brasil. **Élisée**, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 79-94, jul. /dez. 2015.

LOPEZ, Maximiliano Valério. O conceito de experiência em Michel Foucault. In: **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 42-55, jul/dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MACHADO, Nathalye Nallon. **Selfies, adolescentes e subjetividades: imagens que falam.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MARSHALL, James. Michael Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS. Moisés de Lemos. Os Estudos Culturais na construção da comunidade científica lusófona. In: BAPTISTA, Maria Manuel; FILHO, Flavi Ferreira Lisboa (Org.). **Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação.** Aveiro; Santa Maria: UFSM, 2016. p. 6-9.

MATTOS, Zaine Simas. **“Bárbara, não vá criar confusão”:** silêncios e silenciamentos nas relações de gênero. IX Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul – IX Anped Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1065/815>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MEIRELES, Cecília. Poemas Escritos na Índia. In: MEIRELES, Cecília. **Obra Poética.** Editora Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1987.

MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecília Meireles.** 14. ed. São Paulo: Global, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos.** 26. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Dias de; SILVA, Gislaíne de Fátima Ferreira; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Águas revoltas: mergulhos na indefinição. Um inundar de questionamentos sobre a loucura, diferenças e transgeneridade.** Anais do V Congresso Internacional em Estudos Culturais: Gênero, Direitos Humanos Ativismos. Aveiro (Portugal): Grácio, 2016. p. 231- 238.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosangêla de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Org.). **Caminhos investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MONLEÓN, José. Apuntes para uma historia gitana. I Tchatchipen, Unión Romani, Barcelona, n. 43, p. 4-10, jul./set. 2003. Disponível em: www.unionromani.org. Acesso em: 10 maio 2018.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil**. 3. ed. Recife, 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf. Acesso em: 6 maio 2018.

OLIVEIRA, Lívia Sudare de. **Ciganos no Brasil do degredo à busca por direitos sociais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/>. Acesso em: 5 mar. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 277-293, maio/ago, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. IN: ACHARD, Pierre. et al. **Papel da Memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, Cristina da Costa. **O povo cigano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Gráfica MEC, 1987.

PERIPOLLI, Gláucia Casagrande. **As Raízes das Flores: uma etnografia entre mulheres ciganas em Pelotas, RS**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2013.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Comunidade Cigana Calon em Processo de Escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PINTO, Ana Katia. **Entre andanças, transformações e fronteiras: (re)significações da escola por ciganos do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMOS, Danusa Silva. **Gênero e Geração**: permanências e mudanças na condição feminina. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Obras de arte que navegam pelo imaginário das águas. **Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Canoas, RS: Universidade Luterana do Brasil, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21- 40.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 163- 180.

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. **A gente cria todo dia. A gente cria vida!** Pesquisar com mulheres mães na periferia. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ROSADO-NUNES, Maria José. Gênero e religião. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 363-365, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X200500020010/7836>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 33-57, 2001.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 9-21, 2001.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTAMARINA, Cláudia Valéria Fonseca da Costa. **Ciganas em Movimento**: um estudo sobre a autonomia e emancipação social de mulheres Calins e suas práticas nômades no

interior do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTANA, Bianca. Mídia, cabelo e mídia. **Revista Comunicare: Dossiê Feminismo**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 132-144, 2014.

SANTOS, Raphaela Souza dos Santos. **Entre Lembranças e silêncios: memórias de mulheres alunas de EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2009.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Flávio José de Oliveira. **O céu é Meu Teto, a Terra Minha Morada: cultura e educação cigana no RN (2006 – 2016)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIMÕES, António. Estereótipos relacionados com os idosos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 19, p. 207-234, 1985.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SORIA, Ana Paula C.B. **“Juncos ao Vento”**: Literatura e Identidade Romani (cigana) *El alma de los parias, de Jorge Nadick*. Tese (Doutorado em Literatura). Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2015.

SORIA, Paula. Nas tessituras da emergente literatura romani (cigana): subalternidade, gênero e identidade em questão. **Pró-Revistas**, Santa Maria, n. 27, p. 21-31, jan/jun. 2016.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

SOUZA, Marisa Lisboa de. **Atualização e Manutenção da Identidade Étnica: etnografia sobre o processo de conversão religiosa de ciganos em Cruz das Almas/BA**. Dissertação

(Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2017.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos Ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, mai/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 35-58, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VENTURA, Maria da Conceição Sousa Pereira. **A experiência da criança cigana no Jardim de Infância**. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2004.

VILELA, Eugénia. Michel Foucault, uma filosofia analítica do poder. Marcas, sinais e traços do silêncio. In: CLARETO, Sônia; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.