

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE DIREITO

Giovanna Venturini

Narrativas de invisibilidade: o direito à educação dos povos ciganos no Brasil

Juiz de Fora

2020

Giovanna Venturini

Narrativas de invisibilidade: o direito à educação dos povos ciganos no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Direito da
Universidade Federal de Juiz de Fora
como requisito parcial à obtenção do
título de Bacharela em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora
2020

Giovanna Venturini

Narrativas de Invisibilidade: o direito à educação dos povos ciganos no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Bacharela em Direito.

PARECER DA BANCA

() APROVADO

() REPROVADO

Juiz de Fora, 19 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Eliana Conceição Perini
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Kátiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Rogéria Campos de Almeida Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora

*Este trabalho é dedicado aos povos
ciganos do Brasil.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Wagner Rezende, pelo apoio essencial neste trabalho e em tantas outras empreitadas: não é exagero dizer que, sem sua presença, este TCC não seria possível. Sua docência foi (e continua sendo) um marco importantíssimo para os caminhos que trilhei ao final deste curso, e para os que ainda vou trilhar: sou imensamente grata àquelas aulas de Direito de Família.

À minha família, por ser minha base e referência, e por todo o amor que me dedicam a todo momento. Mas especialmente à minha mãe, Eliane: seu apoio e seu amor nunca vacilaram por um único instante, e devo grande parte do que sou ao fato de ser sua filha – inclusive o apreço por temas de pesquisa de bibliografia difícil. Obrigada por todo o amparo e paciência, mesmo quando minhas preocupações eram de cunho *tonturrón*.

Às minhas amizades, que não elencarei por nomes – por receio de me esquecer de alguém, o que não seria justo de forma alguma. Obrigada pela companhia nos dias bons, e pelo amparo nos dias ruins; é uma bênção e um privilégio poder contar com o afeto de pessoas tão especiais. Com vocês, a vida é muito mais rica.

À universidade pública, gratuita e de qualidade, que me acolheu nos últimos anos e viabilizou minha formação intelectual e pessoal. A cada dia me convenço mais de que o valor da universidade é incomensurável, e de que esta deve ser respeitada e preservada como tal.

Às forças intangíveis que me amparam em meus caminhos e encruzilhadas, e que com sua ajuda me trouxeram até aqui. Se uma certeza eu tenho, é de que nunca caminhei sozinha.

*¡Oh ciudad de los gitanos!
la Guardia Civil se aleja
por un túnel de silencio
mientras las llamas te cercan.*

*¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Que te busquen en mi frente.
Juego de luna y arena. (LORCA, 1928)*

RESUMO

Este trabalho aborda o direito à educação dos povos ciganos no Brasil. Para tanto, foi realizado um breve apanhado de elementos históricos, aliados a elementos culturais, prosseguindo então para uma análise da legislação pertinente ao tema. Tais itens foram interpretados através de bibliografias diversas, como Boto, Dubet, Goffmann e Wolkmer, junto a exemplos internacionais das medidas adotadas em outros países. Através destas abordagens, este trabalho demonstra a flagrante invisibilidade dos ciganos, o que prejudica a garantia de seus direitos fundamentais – incluindo o direito à educação. Aborda-se ainda o movimento transnacional cigano, e as possibilidades a serem aplicadas no caso brasileiro.

Palavras-chave: direito à educação; povos ciganos; inclusão.

ABSTRACT

This paper approaches the right to education for Roma gypsies in Brazil. For this purpose, it brings a brief compendium of historical elements, articulated with cultural elements, proceeding then to an analysis of the legislation pertinent to this subject. Those elements were interpreted through different bibliographies, such as Boto, Dubet, Goffmann and Wolkmer, along with international examples of measures adopted in other countries. Through these approaches, this paper depicts the flagrant invisibility of Roma gypsies, which hinders the guarantee of their fundamental rights – including the right to education. Furthermore, it discusses the transnational gypsy movement, and the possibilities for the Brazilian case.

Keywords: right to education; Roma gypsies; inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ELEMENTOS DE UMA BREVE HISTÓRIA DOS CIGANOS NO BRASIL ..	10
2.1 Conceitos iniciais e chegada dos ciganos no Brasil	10
2.2 Ladrões, feiticeiros e boêmios: as faces do estigma cigano	14
2.3 Dificuldade dos números e políticas públicas falhas	15
3 INVISIBILIDADE, PARADOXO E LIMIAR: O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS POVOS CIGANOS	18
3.1 Uma análise legislativa e três premissas	18
3.2 A natureza do direito à educação: as três gerações de Carlota Boto.....	21
3.3 Escola justa e exemplos internacionais.....	23
3.4 Identidade cigana e educação: uma concepção pluralista	26
4 POSICIONAMENTOS E POSSIBILIDADES	28
4.1 Ativismo e demandas: o movimento transnacional cigano	28
4.2 Apontamentos e possibilidades no caso brasileiro	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é trazer à tona uma questão frequentemente ignorada pelo Direito: o direito à educação dos povos ciganos no Brasil. Meu interesse pelo tema surgiu nos semestres iniciais da graduação em Direito, onde a invisibilidade destes povos me chamou a atenção – interesse este que cresceu ao longo dos anos e eventualmente se tornou tema de monografia, materializando-se no presente trabalho.

A fim de abordar este tema, primeiramente será realizada uma retrospectiva histórica, com elementos de uma breve história dos ciganos no Brasil: nesta seção, serão elencadas informações sobre os diferentes subgrupos, suas origens e suas particularidades. Para realizar tal pesquisa, foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais, como documentos da Coroa Portuguesa e periódicos brasileiros do final do século XIX. A seguir, discorre-se sobre o estigma cigano, utilizando o conceito de estigma de Goffmann (1980) e articulando-o com exemplos históricos e culturais. Esta seção histórico-cultural se destina a localizar o leitor em relação a alguns conceitos essenciais para discutir o tema dos ciganos.

Na sequência, aponta-se a falta de dados e de políticas públicas voltadas a estas populações, sendo realizada uma análise legislativa para sustentar este ponto. Foram utilizados os seguintes diplomas: o art. 205 da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, o Plano Nacional de Educação e o projeto de lei do Estatuto do Cigano.

Prosseguindo com o trabalho, discorre-se a respeito da natureza do direito à educação, utilizando as três gerações estipuladas por Carlota Boto (2005); a seguir, será trabalhado o conceito de escola justa em François Dubet (2004), ilustrando as possibilidades para o caso brasileiro através de exemplos das medidas adotadas em outros países: diversos países serão citados, sendo que Espanha e Inglaterra terão seus exemplos analisados de forma mais detida.

Será colocada então a questão da identidade cigana e o paradoxo criado pela legislação educacional brasileira, manejando o conceito de pluralismo em Wolkmer (2001) para realizar esta discussão. Em seguida, será abordado o movimento transnacional cigano, e seu posicionamento e atuação frente às questões levantadas. Por fim, o trabalho se encaminha para um posicionamento e reflexão sobre as possibilidades no caso brasileiro, seção seguida pelas considerações finais.

2 ELEMENTOS DE UMA BREVE HISTÓRIA DOS CIGANOS NO BRASIL

2.1 Conceitos iniciais e chegada dos ciganos no Brasil

Para poder discutir as particularidades da atual situação dos ciganos no Brasil, é necessário realizar uma breve reconstrução histórica a fim de compreender a raiz dos problemas que vemos hoje; desta forma, podemos entender melhor o que seriam estes grupos a que chamamos de ciganos. Para tal, será traçado um panorama partindo dos meados do século XVI ao início do século XX, tomando como início a vinda destes grupos para o Brasil e como ponto de chegada o final das chamadas “correrias de ciganos”, que influenciaram bastante no processo de estigmatização. Entretanto, primeiramente, é preciso estabelecer alguns conceitos-chave, que se estendem um pouco mais no tempo.

Tratemos, portanto, da origem destes povos: não é possível afirmar com absoluta certeza de onde vieram os primeiros ciganos; o nomadismo, marginalização e tradição ágrafa dificultam o trabalho dos estudiosos. Entretanto, através de estudos genéticos e linguísticos, a teoria mais aceita atualmente é a de que seriam inicialmente um povo originário da Índia, que migrou para a Europa e o Norte da África, sofrendo diferenciações culturais que resultaram nos diversos grupos que conhecemos hoje.

As três principais ramificações são Rom, Sinti e Calon. Demograficamente majoritários, os Rom estão distribuídos por um número maior de países, subdivididos em *natsias* (literalmente, nação ou povo), como Kalderash e Lovara, tendo sua história profundamente ligada à Europa Central e aos Bálcãs. Já os Sinti, também chamados Manouch, estão mais presentes na Alemanha, Itália e França. Por fim, os Calon, concentrados em Portugal e Espanha, diferenciados culturalmente após prolongado contato com povos ibéricos (TEIXEIRA, 2008).

Analisando rapidamente esta separação em grupos, é possível perceber que a palavra “ciganos” traduz uma uniformidade que não é vista na prática. Apesar de haver semelhanças entre estes ramos que possibilitam sua identificação, trata-se de um termo genérico para se referir a indivíduos de grupos distintos, com seus próprios costumes, tradições e demais traços que os diferenciam uns dos outros. Assim, por naturalizado que seja o uso do termo “ciganos”, ressalta-se que não existe uma ciganidade única ou “correta”, ou sequer um grupo “mais cigano” do que outro.

Considerando o frequente estereótipo negativo atribuído ao termo “ciganos”, também é possível se referir a estes grupos como “Roma”, “Romani”, “povos Romani” e demais variantes: estes termos também serão utilizados para se referir a estas

comunidades ao longo do texto¹. Vale ressaltar, no entanto, que estes seguem sendo termos guarda-chuva que englobam diferentes tradições, com suas próprias formações e identidades culturais.

Realizadas estas contextualizações, sigamos para o histórico dos ciganos em terras brasileiras. A chegada destes grupos ao Brasil encontra-se diretamente ligada à história de Portugal: em 1526, a Coroa Portuguesa expediu um alvará impedindo a entrada de ciganos em solo português e expulsando os que lá já estavam. Dentre as penas previstas para os que descumprissem a lei estavam as galés, o açoite e o degredo. Esta realidade pode ser observada em um documento de 1574², que condena o cigano João das Torres a cinco anos no Brasil, devendo levar mulher e filhos. Tal condenação é vista muitas vezes como prova de que João das Torres e sua família teriam sido os primeiros ciganos a chegarem ao Brasil (PEREIRA, 2009); contudo, não há registros que confirmem se esta família específica chegou de fato às terras brasileiras, ou mesmo se houve condenações anteriores cujos registros simplesmente não chegaram até nós (TEIXEIRA, 2008). De qualquer maneira, independentemente da nebulosidade que concerne à condenação de João das Torres, os primeiros relatos de ciganos em solo brasileiro datam do século XVI.

Este contexto de degredo fez com que a maioria dos ciganos presentes no Brasil fosse do grupo Calon, historicamente associados à Península Ibérica. Vale ressaltar que a presença mais significativa dos Calon não descarta a vinda dos demais grupos; com o início das ondas imigratórias no Brasil ao final do século XIX, começaram a surgir relatos de ciganos “estrangeiros” (em um cenário brasileiro, não-ibéricos). Entretanto, há dificuldades em estabelecer os números exatos, pela própria natureza da identidade cigana: não se trata de uma raça ou uma nacionalidade, mas de uma etnia, e a identidade étnica não era registrada nos formulários de imigração.

¹ Aqui é possível observar que estes termos também trazem um certo grau de uniformização, utilizando palavras típicas do grupo Rom – que, apesar de ser o mais numeroso em escala mundial, não é majoritário no Brasil: considerando a generalização típica que ocorre quando determinados termos são escolhidos para designar grupos maiores, ressaltamos a individualidade própria dos grupos Calon e Sinti em suas tradições. Por fim, apontamos que a língua romani não é uma uniformidade entre estes povos: existem diversos dialetos derivados desta linguagem, variando de grupo para grupo, de clã para clã. Enquanto os Sinti adotam sua própria variante chamada *sintó*, os Calon se comunicam no dialeto *caló*; e mesmo dentro destes dialetos existem subdivisões. Pode-se usar como exemplo o próprio grupo Calon: o *caló* usado no Brasil não é o mesmo utilizado na Espanha, onde chegou a influenciar a língua castelhana, formando os chamados “gitanismos” na Andaluzia; há ainda uma terceira variante típica de Portugal, chamada calão. Assim, percebe-se a existência de um rico universo linguístico, provando mais uma vez a heterogeneidade destes povos. (TEIXEIRA, 2008)

² Portugal, 1574; apud COELHO, F.A, 1892, p. 232. Acervo da Biblioteca Nacional de Portugal.

Em um primeiro momento, grupos ciganos degredados foram incentivados a ocupar o Maranhão, pouco povoado à época; posteriormente, com a descoberta das Minas Gerais e o fortalecimento da escravidão, se deslocaram para o Sudeste. Aqui, além de seus ofícios tradicionais, tais como artesanato e leitura de mãos, se inseriram economicamente através do comércio de animais e do mercado de escravos de segunda mão. Nesta época, alguns ciganos chegaram a ascender socialmente, trabalhando como oficiais de justiça e realizando apresentações na Corte (TEIXEIRA, 2008).

Com a abolição da escravatura, houve uma desorganização no eixo econômico dos ciganos que trabalhavam nos mercados de escravos de segunda mão. Isto fez com que se dirigissem para o interior de Minas, mais especificamente para a Zona da Mata, onde eram profundamente indesejados. Iniciaram-se, nesta época, as chamadas “correrias de ciganos”: repressões policiais que resultavam em confrontos violentos, tendo como objetivo expulsar os ciganos para as cidades próximas – ou, melhor ainda, expulsá-los das próprias Minas Gerais (TEIXEIRA, 2008).

Estas perseguições eram iniciadas muitas vezes pelo simples fato de se tratar de ciganos, dada a força do estigma que acompanhava estes grupos; outras vezes se baseavam em boatos, ou mesmo agindo de forma a apoiar vinganças privadas – também sem provas materiais. É preciso considerar a presença de políticas higienistas e eugênicas nesta época, que consideravam o povo cigano como escória a ser eliminada. Essencial para o sucesso destas empreitadas foi o apoio da imprensa, que não poupou louvores às forças policiais que atuaram nestes casos.

A partir de 1903, não se encontram mais registros das correrias; apesar de ainda ocorrerem embates entre ciganos e polícia nos anos posteriores, sua ocorrência é menos frequente e menos sistemática. Historiadores como Rodrigo Teixeira (2008) teorizam que o maior afluxo de imigrantes tenha se tornado o foco das autoridades da época, deixando os ciganos de lado; também é possível que os ciganos tenham se acomodado social e economicamente, diminuindo as movimentações e, conseqüentemente, os confrontos.

Como dito anteriormente, os periódicos da época foram decisivos para estabelecer o estereótipo negativo atribuído aos ciganos. O jornal juiz-forano *O Pharol*³, em edição de 08 de julho de 1887, noticiou a vinda iminente de ciganos sob a manchete “Imigrantes Prejudiciais”:

O sr ministro da agricultura tendo notícia de que em um dos vapores esperados no Rio vem com passagem para o Brazil, centenas de turcos

³ O Pharol, 1887. Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil. Consulta em: 01 fev 2021.

ou bohemios sem profissão, telegraphou para os postos intermediários, a fim de que não lhes fosse permitido o embarque. No Rio foram dadas as mesmas ordens. Ao mesmo tempo s. ex. mandou saber das legações e consulados do Brazil na Europa, se taes indivíduos haviam sido contractados por agentes officiaes de immigração, afim de, no caso affirmativo, responsabilisa-los e obriga-los a restituir qualquer auxilio que hajam recebido para passagens. (O PHAROL, 1887)

Para melhor compreensão do texto acima, é necessário ter em mente que as palavras “turcos” e “boêmios” eram comumente utilizadas para se referir a ciganos naquela época. Nota-se, nesta passagem, que a mera possibilidade da chegada destes grupos despertava enorme alarme, sendo motivo de mobilização por parte do Ministério da Agricultura e noticiada por jornais. Outra edição d’O Pharol³, publicada em 17 de março de 1888, acusava os ciganos de haverem canibalizado uma criança na província de Vassouras, no Rio de Janeiro; note-se aqui que grupos estigmatizados possuem um padrão histórico recorrente de acusações de práticas canibais⁴, usadas como táticas de demonização por simbolizar uma inversão dos valores sociais⁵. Este conceito pode ser visto na construção da figura do sabá⁶ das bruxas durante a transição para a Era Moderna, sendo possível estabelecer semelhanças entre a figura dos ciganos ladrões de crianças e dos hereges antropófagos.

Dentro do estigma de ladroagem generalizada que os ciganos carregam, a acusação de roubo de crianças aparece repetidamente. Teixeira (2008) teoriza que, em um contexto no qual abundavam filhos ilegítimos, seria razoável pensar que algumas famílias entregassem estas crianças indesejadas - acompanhadas de alguma quantia em moedas - para que os ciganos as levassem dali; afinal, parece improvável que grupos nômades em condição de miséria e perseguição fossem simplesmente roubar uma boca a mais para alimentar, correndo forte risco de represálias (TEIXEIRA, 2008). Na mesma linha, vale analisar as acusações menos abundantes de roubo de mulheres: nestes casos, percebe-se uma ocorrência do conceito antropológico de rapto da noiva, podendo ocorrer entre um cigano e uma não-cigana ou entre um cigano e uma mulher cigana de um clã diferente. Uniões entre mulheres ciganas e homens não-ciganos são consideradas raras, pois a estrutura patriarcal da maioria dos clãs considera importante que a linhagem paterna seja de procedência cigana (PEREIRA, 2009).

³ O Pharol; 1888. Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil. Consulta em: 01 fev 2021.

⁴ RUSSEL & ALEXANDER; 2019.

⁵ KAMEN, 1972; apud FEDERICI, 2004.

⁶ GINZBURG, 1989.

2.2 Ladrões, feiticeiros e boêmios: as faces do estigma cigano

Para poder prosseguir com este trabalho, se faz necessária a definição do conceito de estigma: aqui usamos a definição de Ervin Goffman, na qual o estigma é “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMANN, 1980). O autor elabora esta ideia utilizando conceitos relativos à “informação social”, ou seja, informações transmitidas diretamente pelo indivíduo sobre si mesmo. Vale ressaltar que o atributo que constitui o estigma não necessariamente é depreciativo em si, devendo ser analisado dentro de um conjunto de relações para ser considerado um estigma. Goffman (1980) coloca a relação dos ciganos com seu estigma como uma “espécie de negação coletiva da ordem social”; em outros termos, as diferenças culturais que marcam a identidade cigana fazem com que estes não desejem renunciar a seus modos de vida em prol de uma lógica dominante, gerando diversos atritos entre ciganos e não-ciganos (comumente chamados *gadje* em Romani⁷) onde conceitos basilares se encontram. Afinal, não seguir a lógica de trabalho e sedentarização considerada “padrão” faz com que a própria moralidade dos ciganos seja questionada por pessoas alheias a este grupo étnico (GOFFMANN, 1980).

Além deste conhecido estigma, caracterizado por uma ideia de sujeira, desonestidade e criminalidade, também pode ser percebida uma outra faceta: a atribuição de um exotismo romântico aos ciganos.

A escolha do termo “romântico” não é por acaso: a imagem do cigano místico, livre e sensual deriva dos escritores europeus ligados ao Romantismo. Com um movimento artístico calcado na ideia de evasão, os românticos viram o nomadismo cigano como um material interessante para escrever sobre liberdade e leveza (SIMÕES, 2011). Um exemplo claro é a cigana mais famosa da literatura: Esmeralda, de Notre-Dame de Paris – obra popularmente conhecida como O Corcunda de Notre-Dame⁸. Séculos depois, Esmeralda ainda é uma das primeiras imagens que vêm à mente quando se pensa em ciganos: bela, sensual, trágica e carregada de exotismo. Outra obra importante é o *Romancero Gitano* de Federico García Lorca, poeta andaluz da Geração de 27 que abordou os ciganos frequentemente em sua escrita.

Os exemplos literários não se restringem à Europa; podemos perceber em obras brasileiras como a ideia do que seria um cigano foi construída por aqui. Seja Machado de Assis celebrenemente chamando os olhos de Capitu de “olhos de cigana oblíqua e

⁷ PEREIRA, 2009.

⁸ HUGO; 1831.

dissimulada” em Dom Casmurro, ou Manuel Antônio de Almeida se referindo aos ciganos como “gente ociosa e de poucos escrúpulos” em Memórias de Um Sargento de Milícias; a construção da imagem do cigano também é perceptível no imaginário brasileiro. Mesmo no cinema esta ideia se mostra presente: no filme *À Meia-Noite Levarei Sua Alma*, de José Mojica Marins (criador do personagem Zé do Caixão e considerado o grande precursor do cinema de terror brasileiro), os personagens recebem previsões funestas na tenda de uma cigana.

Com estes exemplos presentes na arte, nota-se que a ideia de cigano possui elementos culturalmente construídos, tanto no que tange a um estigma de charlatães e feiticeiros quanto a uma visão romantizada, de um povo místico e sensual que ama a liberdade e é incapaz de ficar muito tempo em determinado local. O perigo de adotar uma visão heroica dos povos ciganos, relacionando o nomadismo a um desejo intrínseco de liberdade, é desconsiderar o histórico de constantes expulsões e opressões que sofreram por todos os locais pelos quais passaram: analisando o nível de perseguições realizadas na história dos ciganos, é possível se referir a este traslado como uma diáspora (BHOPAL, 2004). Em suma: o nomadismo de fato é um traço cultural marcante destes povos, porém, é necessário observar a influência de fatores históricos e sociais em sua formação.

A história dos ciganos é feita, principalmente, de marginalização e violência. Escravizados na Romênia, expulsos de reinos diversos, vítimas de extermínio em massa no Holocausto – na verdade, morreram tantos ciganos na Segunda Guerra Mundial que existe um termo em Romani usado especificamente para o Holocausto Cigano: *porrajmos*⁹. No Brasil, seguem marginalizados e invisíveis, não sendo sujeitos de pleno direito. Desta forma, apesar de muitas vezes os ciganos serem facilmente reconhecíveis¹⁰ por toda uma construção de estereótipo acima apontada, esta “visibilidade” é contraposta a uma profunda marginalização que acarreta numa falta de acesso a direitos básicos e franco desconhecimento dos desafios enfrentados por este povo sem apoio do Estado.

2.3 Dificuldade dos números e políticas públicas falhas

⁹ “Devoração”, em romani (GUIMARAIS, 2015).

¹⁰ Ressaltamos que apesar de muitos clãs fazerem uso de vestimentas tradicionais como adereços de ouro e saias rodadas, estas indumentárias não são unanimidade e podem variar de grupo para grupo – podendo até mesmo não ser utilizadas com frequência, a depender do nível de inserção do indivíduo na sociedade não-cigana.

Atualmente, estima-se que existam 500.000 ciganos no Brasil; no entanto, existem diversas limitações censitárias a este respeito, dificultando a fixação de um número concreto. De acordo com dados do IBGE¹¹ divulgados em 2011, foram encontrados acampamentos ciganos em 291 dos 5.565 municípios brasileiros, sendo que apenas 29 destes municípios disponibilizavam local destinado para este fim. Além dos grupos nômades, também é possível encontrar seminômades e sedentários; isto torna a contagem ainda mais complicada, pois estes outros grupos não costumam ser incluídos nos dados censitários, que prezam mais por autodeclaração de raça e cor do que por identidades étnicas.

Há, de fato, problemas a serem considerados na coleta de dados. Entretanto, questiona-se: não cabe ao Estado realizar um esforço maior para um mapeamento mais efetivo da população cigana no Brasil? Afinal, mesmo com seus respectivos obstáculos, existem dados mais consistentes para os demais povos tradicionais – tais como povos indígenas e quilombolas. Alguns destes debates, inclusive, possuem pontos em comum com a questão cigana, tais como identidade étnica e níveis variados de nomadismo. Até que ponto não existe um descaso estatal apoiado em uma dificuldade censitária?

É necessário reforçar que a falta de números não se trata de mero problema estatístico, mas de uma invisibilidade real com consequências materiais, visto que é extremamente difícil ter ideia dos problemas e desafios de determinada população e pensar nas políticas públicas adequadas se não existem dados a respeito. Analisando as poucas políticas públicas estipuladas, nota-se um marcante desconhecimento dos costumes e realidades dos povos ciganos, muitas vezes culminando em ações pouco efetivas ou mesmo contraditórias, isto quando de fato existem ações pensadas especificamente para esta população.

Um exemplo pode ser visto nas medidas tomadas pelo Governo Federal na pandemia do SARS-COV-2: o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos noticiou que estava veiculando informações específicas sobre o coronavírus para os povos tradicionais através de redes sociais. Em um cenário onde as ONGs apontam¹² situações de extrema precariedade e abandono estatal, sem sequer saneamento básico – que dirá acesso à internet, onde cestas básicas não chegam (apesar de muito alardeadas pelos

¹¹ Tabela 167; IBGE, 2011.

¹² COSTA, 2020.

órgãos ministeriais¹³) e mortes não são contabilizadas, é possível perceber que as ações tomadas são de escassa efetividade.

Outro ponto que ilustra esta questão é a inclusão do programa “Minha Casa, Minha Vida” no guia de políticas públicas para ciganos: esta escolha denota um desconhecimento da organização destes grupos, centrados na ideia de clã e família. Enquanto seja perfeitamente possível a sedentarização de ciganos, estes ainda buscam se manter próximos aos seus familiares: agrupá-los sem maiores critérios nestes conglomerados demonstra falta de conhecimento e de cuidado por parte das autoridades competentes. Tanto no nomadismo quanto no sedentarismo, estes grupos se pautam em uma ideia de territorialidade; havendo ou não mobilidade, este espaço ainda será considerado intrinsecamente um território de ciganos, onde os clãs buscam se manter unidos.

Este fenômeno pode ser observado na existência de bairros historicamente ciganos ao redor do mundo, como é o caso de Sacromonte: localizado na cidade andaluza de Granada, este bairro é caracterizado por suas *cuevas de gitanos* – onde estes povos residem em casas escavadas diretamente nas montanhas, sendo que os primeiros relatos de ciganos vivendo neste tipo de moradia naquela região remontam ao século XV¹⁴. Hoje em dia, Sacromonte continua sendo considerado o bairro cigano de Granada, e as *cuevas* ainda são utilizadas – muitas vezes com maior conforto e com as devidas modernizações relativas à contemporaneidade, mas sem descaracterizar suas tradições (CASAS, 1982).

Existem diversos outros exemplos que demonstram a inépcia na criação de políticas que contemplem as particularidades dos ciganos, mas poucos atos traduzem melhor a situação do que a fala do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que disse em reunião ministerial odiar o termo “povo cigano”. A frase veio imbuída da ideia de que só haveria um único e homogêneo povo brasileiro, e que a denominação “povo cigano” – assim como “povos indígenas” – seria absurda; qualquer discrepância a esta ideia de uniformidade não caberia no Brasil. Esta afirmação, em todo seu preconceito, ilustra bem um descaso estatal com o heterogêneo, uma falha grave em reconhecer e atender a uma realidade diferente da considerada “padrão”.

¹³ Em 05 de maio de 2020, foi noticiada a doação de 87 caixas de sardinha para uma comunidade cigana no Distrito Federal, a fim de “garantir o bem-estar da comunidade durante a pandemia do novo coronavírus”.

¹⁴ “Algunas de las balas de hierro que el rey Fernando lanzó contra los moros en Granada em 1491 fueron forjadas en las cuevas de la vecina sierra por los gitanos” (QUINDALÉ apud CASAS, 1982). Este trecho mostra não somente a existência das *cuevas* no século XV, mas também aponta um dos ofícios tradicionais dos ciganos: a ocupação de ferreiros.

Contudo, apesar do obscurantismo deste episódio, é necessário ressaltar que a invisibilidade dos ciganos vem de muito tempo, muito antes de uma onda conservadora. Mesmo em governos de alinhamentos políticos diversos, a pauta dos ciganos avançou muito pouco: em 2006, durante o mandato do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, foi decretado¹⁵ o Dia Nacional do Cigano, comemorado em 24 de maio¹⁶ – mas apesar da carga simbólica imbuída em uma data comemorativa, faltaram mudanças mais substanciais na realidade destes povos. Analisando o breve histórico apresentado neste trabalho, é possível notar que o povo cigano se encontra em situação marginalizada há literalmente séculos, desde que chegaram os primeiros degredados de Portugal.

Com esta contundente invisibilidade que cerca estes povos há tanto tempo, compreendemos que existem diversos direitos estruturalmente negados aos ciganos; contudo, dada a necessidade de dar um recorte ao tema, este trabalho opta por se debruçar especificamente sobre o direito à educação.

3 INVISIBILIDADE, PARADOXO E LIMIAR: O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS POVOS CIGANOS

3.1 Uma análise legislativa e três premissas

Observando o tema do direito à educação dos povos ciganos, alguns questionamentos surgem: como lidar com esta problemática? Os ciganos devem ser inseridos no modelo educacional tradicional, ou deve ser pensada uma alternativa à parte? A legislação brasileira sobre educação cria um paradoxo em relação às particularidades culturais do povo cigano? Qual o papel do Estado nesta questão? O objetivo deste trabalho não é trazer respostas fíndas e acabadas, mas suscitar perguntas necessárias sobre um tema relegado à obscuridade. Então, para aprofundar estes questionamentos, precisamos ter em mente a realidade da educação e dos ciganos no Brasil; começaremos, portanto, pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação.

A Lei 9.394 de 1996 estabelece as premissas básicas para a educação brasileira, e sofreu eventuais alterações posteriores dado seu caráter programático. Ali estão regulados princípios e fins da educação no país, o funcionamento do ensino básico, superior e técnico, a responsabilidade dos entes federativos, dentre outros tópicos. Nos 95 artigos

¹⁵ Decreto nº 10481, de 25 de maio de 2006.

¹⁶ A data escolhida não se deu por acaso: 24 de maio é o dia de Santa Sara Kali, considerada padroeira dos ciganos no catolicismo. Seu centro de culto se encontra em Saintes-Maries-de-la-Mer, na França: ciganos de vários grupos e nacionalidades têm a tradição de peregrinar anualmente para este local. (BADONE, 2008)

que compõem a lei mais essencial da educação brasileira, não existe sequer uma única menção a respeito dos ciganos – embora haja menção a outras minorias.

Como apontado acima, vale ressaltar que esta lacuna não se dá por ser uma eventual pauta que fuja ao escopo da lei em questão: ainda que não de forma exaustiva, a LDB versa sobre povos indígenas, negros, quilombolas, escolas rurais, pessoas com deficiência e educação de superdotados. Lembramos que se trata de populações distintas com realidades e demandas diversas, não cabendo um único regime para todas: uma solução aplicada a povos indígenas não necessariamente funciona com povos ciganos, por exemplo. Logo, o silêncio da Lei de Diretrizes Básicas sobre os ciganos demonstra descaso e desconsideração, visto que o diploma abrange temas de minorias étnicas e modalidades de educação; ademais, a consideração com a diversidade étnico-racial consta como um dos princípios básicos da educação no Brasil (artigo 3º, inciso XII, da Lei 9.394/96). Como é possível uma lei afirmar que se guia pela diversidade e simplesmente desconsiderar um grupo étnico inteiro?

Analisemos também o Plano Nacional de Educação, que define as metas educacionais em todo o país durante um período de dez anos; o atual Plano foi instaurado com a Lei 13.005/2014, com vigência até o ano de 2024. Nas vinte metas que o PNE vigente estabelece, nenhuma menciona diretamente povos ciganos; o mais próximo que temos atualmente é a Meta 8, que busca alcançar no mínimo doze anos de estudo ao último ano da vigência do PNE para as populações do campo¹⁷, regiões de menor escolaridade e os 25% mais pobres, e igualar a escolaridade entre pessoas negras e não-negras, assim declaradas ao IBGE. Nota-se que esta meta não faz um recorte cultural nem étnico, o que não resolve os problemas pertinentes à questão, como ainda será tratado mais a fundo neste trabalho.

Em uma nota ligeiramente mais positiva quanto ao tema dos ciganos, atualmente tramita no Senado o Projeto de Lei nº 248 de 2015, proposto pelo Senador Paulo Paim (PT/RS), que busca criar o Estatuto do Cigano. No texto da proposta, existe uma preocupação com a garantia de igualdade de oportunidades, versando sobre diversos direitos fundamentais: saúde, moradia, trabalho e educação, dentre outros. O segundo capítulo da proposta, que versa especificamente sobre educação, dispõe o seguinte:

¹⁷ Apesar de diversos grupos ciganos viverem em regiões consideradas rurais (seja de forma nômade ou sedentarizada), estes povos não são necessariamente compreendidos como populações do campo. Assim, apesar da relação empírica, a educação rural não apresenta especificidades para lidar com este problema.

Art. 5º O poder público promoverá:

I – o incentivo à educação básica da população cigana, sem distinção de gênero;

II – o apoio à educação da população cigana por meio de entidades públicas e privadas;

III – a criação de espaços para a disseminação da cultura da população cigana.

Art. 6º Fica assegurada à criança e ao adolescente ciganos o direito previsto no art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978.

Art. 7º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da população cigana, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 1996.

Apesar de entendermos que as especificações do projeto são um tanto quanto vagas, a princípio, no quesito educacional, a busca pela garantia de direitos fundamentais para os Roma é sempre bem-vinda – e um estatuto específico contemplando os ciganos seria decididamente um avanço. Contudo, o cenário burocrático não parece favorável: proposto em 2015, o último andamento do PLS 248/2015 ocorreu em 12 de fevereiro de 2020¹⁸. Inicialmente constante da pauta da 5ª Reunião da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa agendada para aquele dia, o projeto foi retirado de pauta pela relatoria, a fim de reexame da matéria. Com passos tão vagarosos e considerando a atual estrutura caótica das instituições no país, a expectativa de termos um Estatuto do Cigano num futuro próximo é bastante baixa.

A partir da análise destes diplomas, é possível concluir que o problema do direito à educação dos povos ciganos não é uma preocupação imediata do Estado brasileiro – ou mesmo remota, considerando o quão parcas são as leis e as políticas públicas que tangem o tema; as poucas tentativas bem-intencionadas que ocorrem de mudar esta realidade acabam engolidas pelo aparato burocrático. Lembramos que esta invisibilidade não é nova, ou particular a um governo específico; trata-se de um grupo deixado à margem desde o primeiro momento do qual se tem registro, remontando ao século XVI. Contudo, o fim deste trabalho é exatamente trazer o problema à luz, exibindo o recorrente silêncio, descaso e os paradoxos que cercam a questão apresentada.

Outra norma importante a ser analisada é o artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). A partir do disposto, extraem-se as seguintes premissas: 1) que o Estado é obrigado a efetivar o direito à educação; 2) que assim deve fazer para todos os brasileiros; 3) que a família possui papel essencial neste processo. Parecem conclusões

¹⁸ Andamento consultado em 12 de janeiro de 2021.

simples, mas possuem diversos desdobramentos complexos pertinentes ao nosso tema; peço que as mantenham em mente pelo restante do trabalho. Primeiramente, vamos analisar as diferentes esferas do direito à educação.

3.2 A natureza do direito à educação: as três gerações de Carlota Boto

Carlota Boto (2005) estrutura o direito à educação em três gerações, baseadas nas gerações de direitos fundamentais definidas por Norberto Bobbio. Na esquematização estipulada por Boto, a primeira geração dos direitos educacionais abarcaria o direito ao acesso, a segunda trataria sobre o direito à qualidade e a terceira traria o direito à diversidade. Trataremos destas gerações em mais detalhe a seguir.

O direito ao acesso propõe uma universalidade da educação: não só no sentido de todos terem acesso à educação, mas do modelo educacional ser o mesmo para todos. Aqui, reconhece-se que existem pessoas que não estão inseridas na escola, e a busca é por vagas para todos estes que se encontram excluídos do sistema. Entretanto, o direito ao acesso não trata meramente do número de vagas ou matrículas, mas de condições de permanência: transporte, merenda, e demais condições materiais para que o aluno de fato frequente a escola.

Já o direito à qualidade se preocupa com o desempenho, e as chances de êxito do aluno ao concluir seus anos escolares. Muitas vezes, esta segunda geração de direitos é contraposta à primeira: é comum haver uma preocupação de que uma maior inserção de alunos anteriormente excluídos signifique uma perda geral na qualidade do ensino, ainda mais em uma concepção educacional com foco nos resultados. Contudo, o direito à qualidade é um direito de todos, visto que esta é a premissa básica da escola: que o aluno aprenda. Pontua-se aqui que a escola é um serviço público custeado pelo Estado, que deve prestar contas deste – e os resultados são uma forma de demonstrar o trabalho que está sendo feito.

Ressalta-se, no entanto, que qualidade é um termo de difícil definição no âmbito educacional, envolvendo uma miríade de fatores e gerando um debate intenso entre os estudiosos do tema – incluindo diversas críticas à redução do conceito, visto que os resultados da aprendizagem são apenas uma face do que seria a qualidade. Este é um tema rico e complexo, mas que infelizmente foge ao recorte deste trabalho pelas limitações que o formato impõe.

Por fim, a terceira geração trata do direito à diversidade, onde as minorias anteriormente excluídas passam a não apenas ter acesso à escola, mas a ter suas realidades

e especificidades acatadas e integradas ao currículo. Nesta geração, o modelo universal de escola é contestado, visto que o corpo discente não é uniforme; aqui se consideram alunos de diversos grupos étnicos, camadas sociais, culturas e demais fatores afins. Neste estágio, busca-se construir um espaço de tolerância e respeito à diversidade, onde todos estes alunos possam se sentir seguros e abarcados em suas singularidades. Nas palavras da autora:

Romper algumas amarras simbólicas do conhecimento escolar exigiria um esforço voltado não mais agora para a direção exclusiva da igualdade, ainda que com qualidade, mas, substancialmente, para projetar, acatar e conviver com diferenças: distintas trajetórias, percursos alternativos, diferentes pertencimentos culturais passam a reivindicar fazer parte do currículo. Um currículo que, aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si. A terceira geração dos direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas. (BOTO, 2005, p. 14)

Tendo em vista a esquematização proposta por Boto, é possível concluir que o direito à educação dos povos ciganos encontra problemas na primeira e na terceira geração. Além de um problema de acesso e permanência, nos deparamos também com um currículo que não atende esta população; esta é uma falta grave, visto que idealmente o currículo deveria ser capaz de atender todo e qualquer aluno, sendo uma ferramenta importante para a igualdade material.

Ou seja, podemos enxergar aqui duas das premissas extraídas da análise do artigo 205 da Constituição Federal: a obrigação estatal de garantir o direito à educação e a necessidade de que este seja garantido à totalidade dos brasileiros. Considera-se que o Brasil já conseguiu garantir a primeira geração em caráter geral, e a primeira premissa é dada como certa e incontestada; o mesmo não pode ser dito da segunda afirmação. E ainda quanto ao primeiro enunciado, este problema foi resolvido no sentido de que há matrículas suficientes para a população em idade escolar: trata-se de uma garantia formal, uma simetria entre a oferta de vagas e a necessidade demográfica; contudo, como apontado anteriormente neste trabalho, a garantia ao acesso depende também de uma dimensão substancial. Esta dimensão é compreendida aqui como uma amálgama de condições materiais: transporte, merenda, material escolar, e demais fatores necessários para que o aluno possa, de fato, ir à escola.

Realizados estes apontamentos, vamos para a segunda premissa: a garantia do direito à educação para a totalidade dos brasileiros. Para os fins deste trabalho, é preciso analisar com minúcia como este direito se aplica aos povos ciganos de maneira específica. Para melhor enxergar esta problemática, regressemos ao conceito de escola universal. O modelo educacional adotado é pautado a partir de um ponto de vista tipicamente etnocêntrico, assumindo que a realidade de todos os alunos é homogênea. Uma das principais questões em relação a esse modelo de escola e alunos ciganos é que se trata de um currículo pautado em uma vida sedentária, não possuindo a preparação necessária para atender uma população nômade – um exemplo é a preocupação com presença, que não condiz com a realidade destes grupos. Outra questão apontada em estudo conduzido na Inglaterra é um processo de mercantilização da educação, onde o equilíbrio entre preocupação com performance e inserção de grupos excluídos se mostrou complicado de alcançar (CUDWORTH, 2008).

3.3 Escola justa e exemplos internacionais

Considerado isto, como prezar por uma escola mais justa, que atenda todos – inclusive os Romani? François Dubet (2004), ao discutir sobre o que seria uma escola justa, afirma que o modelo meritocrático seria a real forma de atingir a democracia na escola – apontando, no entanto, que isto significaria oferecer as mesmas oportunidades e mesmas provas para todos, reconhecendo que este se trata de um modelo ainda distante de se alcançar. O autor aponta, no entanto, uma realidade presente e importante: a escola, do modo como se apresenta hoje, não somente reflete as desigualdades sociais, mas também as reforça. Para que de fato haja justiça entre grupos sociais que não são iguais perante a escola, seria necessário que a escola levasse as desigualdades em consideração e tentasse - em certa medida - realizar uma compensação: esta medida é denominada como “princípio da discriminação positiva” (DUBET, 2004). Ou seja, não se trata de ignorar as diferenças, mas de considerar estas particularidades e agir de acordo com elas.

Vejamos exemplos das ações empregadas por países europeus no enfrentamento desta questão, de forma a ilustrar este ponto: na Espanha, dentre outras medidas, foram implementados cursos especiais em escolas primárias e atividades extracurriculares sobre a cultura cigana, ministrados por professores capacitados para tal. Já na França e na Grã-Bretanha, foram realizados investimentos em educadores a fim de acompanhar grupos

nômades¹⁹; a Irlanda e a Grécia, por sua vez, iniciaram programas de apoio para crianças ciganas, assim como a República Tcheca (FORRAY, 2003). Estas medidas adotadas demonstram a discriminação positiva de François Dubet (2004) de forma aplicada: a percepção das diferenças é essencial para que as ações sejam elaboradas. Contudo, estas ações devem cuidar para que não ocorra um agravamento na segregação destas populações: a criação de escolas separadas para os Romani, por exemplo, é considerada uma discriminação desvantajosa, visto que tal medida poderia aprofundar a já presente segregação étnica entre ciganos e não-ciganos. Desta maneira, seria mais proveitoso buscar um sistema educacional de apoio que funcione de forma harmoniosa, sem isolar os Roma e dificultar ainda mais a inserção social e igualdade de oportunidades destes povos (FORRAY, 2003).

Países diferentes utilizam estratégias diversas para lidar com a questão, mas a análise da atuação de um grupo específico pode exemplificar melhor o tema: a Fundación Secretariado Gitano (FSG), organização espanhola sem fins lucrativos que visa garantir promover a igualdade de oportunidades da população cigana na Espanha e na Europa – responsável pela rede de professores auxiliares e atividades extracurriculares citadas anteriormente. Trabalhando em parceria com o Governo da Espanha, as ações da organização se dividem em áreas diversas, como saúde, emprego, moradia, inclusão social – e, consoante com o tema aqui trabalhado, educação. No site oficial, a FSG enumera ações locais e nacionais, considerando cada uma das comunidades autônomas da Espanha e com diversas sedes por todo o país: iniciativas de inclusão de crianças ciganas na Educação Infantil, normalização educativa dos discentes ciganos nas etapas educativas obrigatórias, formação básica de adultos ciganos e participação das famílias ciganas no processo educativo de seus filhos são alguns dos trabalhos desenvolvidos e elencados na página (FSG, 2021).

Além destas linhas de atuação, existem também trabalhos mais voltados à comunidade externa: o mesmo site elenca ainda a formação, apoio e assessoria técnica para profissionais do âmbito socioeducativo, o desenvolvimento de publicações e artigos, a participação em ações na esfera internacional e a realização de campanhas de

¹⁹ A expressão “grupos nômades” utilizada aqui inclui grupos que não são de etnia cigana: além dos Romani, localidades como o Reino Unido e a Irlanda contam ainda com a presença dos *Irish Travellers* (também chamados Pavees, Mincéiri ou ainda *an lucht siúil* – expressão irlandesa para “o povo que caminha”), grupo étnico nômade de origem irlandesa. Apesar da língua própria deste grupo – chamada Shelta – ser considerada uma fusão de inglês, irlandês e Romani, e de existirem alguns pontos em comum entre as etnias, ciganos e *travellers* são compreendidos como grupos distintos (HELLEINER, 2000).

sensibilização (FSG, 2021). Portanto, podemos perceber que a questão dos Roma e do direito à educação permite diversas abordagens, espalhando-se por diferentes campos de atuação e sendo necessário um esforço conjunto em diferentes áreas para que este trabalho seja de fato frutífero.

Esta mesma abordagem holística pode ser observada também na Inglaterra: neste país, no ano de 2013, foi estabelecido pelo governo o Traveller Education Support Service, que busca oferecer apoio para escolas, famílias e alunos nômades (Roma ou de outras etnias). No site oficial, constam materiais a fim de esclarecer dúvidas de famílias e docentes, incluindo documentos com questões recorrentes e diversos meios de contato para dúvidas mais específicas. Tal serviço foi estabelecido após a implementação de diversas forças-tarefa a fim de conhecer a realidade dos nômades no país, e da elaboração de um plano de metas direcionado a esta parcela da população. Contudo, a pasta vem sofrendo cortes de verba nos últimos anos, culminando na extinção da National Association of Teachers of Travellers (NATT+), que encerrou suas atividades em 2018. Notícias relativas à época mostram representantes da organização apontando uma insistência governamental em um modelo único de aprendizagem (“*one-size-fits-all*”), que não abarcava as necessidades da população *traveller* e levou a um cenário de menos recursos financeiros destinados à pauta.

Ressalta-se neste ponto: é necessário lembrar que os problemas enfrentados no Brasil não são da mesma natureza que os desafios vistos em países desenvolvidos; neste trabalho, serão utilizados artigos e exemplos referentes a outros países, mas tendo em mente que não são problemas nem realidades totalmente equivalentes. Contudo, estas pesquisas e iniciativas ainda fornecem elementos que contribuem para uma análise frutífera do cenário brasileiro: há aspectos comuns (como a segregação, por exemplo) que tornam estes materiais aptos e suficientes em sua contribuição para o presente trabalho.

Logo, enquanto os estudos e medidas realizados por outros países nos permitem estabelecer comparações e conjecturas de extrema importância, dificilmente a mera cópia destas fórmulas poderia ser aplicada sem maiores problemas no Brasil. Existem diferenças socioeconômicas, de modelo educacional e mesmo da própria formação étnica dos grupos de ciganos encontrados nestes países – afinal, como exposto anteriormente, o Povo Romani é formado por subgrupos diversos, e estas variações acabam gerando questões diferentes em cada lugar. De qualquer forma, conhecer estes exemplos nos permite aventar possibilidades sobre quais medidas seriam aplicáveis à realidade brasileira.

3.4 Identidade cigana e educação: uma concepção pluralista

Esta formação étnica é um eixo muito importante ao tema, pois um ponto essencial à problemática dos ciganos e das concepções vigentes sobre educação no ordenamento jurídico é a forte identidade cultural destes povos. Bernard Leblon (1985) aponta como característica dos ciganos uma organização social baseada na solidariedade familiar, junto a uma forma de justiça que lhes é própria, com a sobrevivência de certos costumes (LEBLON, 1985). A ideia de uma identidade cigana (também chamada de ciganidade, ou *romanipen*, em Romani) é um conceito central para estes grupos, incluindo a discussão sobre adesão destas comunidades ao sistema educacional.

Compreendendo que é impossível tratar os Roma como uma massa homogênea dotada de uma única opinião uniforme sobre educação dos mais jovens, algumas pesquisas podem nos iluminar quanto a pautas comuns relacionadas ao tema: referenciando mais um estudo conduzido na Inglaterra (BHOPAL, 2004), foi constatado que muitas famílias ciganas enxergam a importância da inserção dos mais jovens no sistema educacional, havendo uma preocupação com o futuro profissional e estabilidade destes membros da comunidade. Ainda nesta linha de pensamento, é comum ocorrer uma atitude positiva quanto à necessidade da educação, porém acompanhada de uma postura de desconfiança para com as instituições escolares. Dentre os receios elencados, há questões relacionadas a racismo e xenofobia²⁰, e a ideia de que alguns conteúdos possam ser irrelevantes para crianças ciganas – reforçando noções que prezam pela conexão às tradições ciganas, e marcadas por um medo de que estes jovens sejam expostos a perigos ou condutas consideradas imorais pela comunidade (BHOPAL, 2004).

Assim, vemos que esta demarcação cultural gera um impasse em relação à educação: de um lado, temos uma escola de concepção tipicamente etnocêntrica, que não acolhe as especificidades das crianças ciganas; de outro, famílias ciganas que muitas vezes têm a intenção de matricular seus filhos, mas se sentem marginalizadas por um modelo educacional que não contempla suas particularidades. Nota-se que este impasse se choca diretamente com a premissa de número 3, retirada anteriormente do artigo 205 da Constituição Federal: o papel e responsabilidade da família na educação. Ao colocar a educação como dever não só do Estado, mas também da família, a legislação brasileira

²⁰ A xenofobia relacionada a grupos ciganos é frequentemente denominada “anticiganismo” ou “ciganofobia” pelas ONGs atuantes e pesquisadores da área (COSTA, 2020).

não observou este paradoxo: no modelo de direito à educação que adotamos atualmente, questões de identidade cultural não foram consideradas.

Para trabalhar esta discussão, o pluralismo jurídico pode trazer importantes contribuições: nesta linha de pensamento, compreende-se que o Direito, da forma tipicamente europeia que adotamos e que se apresenta hoje, zela pelo formalismo e pela manutenção do *status quo* do modo de produção da sociedade burguês-capitalista, através de mecanismos de legitimação (WOLKMER, 2001). Autores como Antonio Carlos Wolkmer (2001), ao escrever sobre os movimentos sociais e a dinâmica que estes estabelecem com as vias institucionais numa concepção pluralista, trabalham com importantes conceitos que podem ser utilizados na questão dos ciganos: mais especificamente, identidade e autonomia, ideias originalmente concebidas dentro da temática de movimentos sociais.

Identidade, como definida por Wolkmer (2001), se trata de um reconhecimento de subjetividades libertadas e de uma recuperação de experiências compartilhadas, se contrapondo às formas de alienação – especialmente as derivadas das condições materiais típicas da sociedade capitalista - que buscam transformar o homem de sujeito em objeto. Já autonomia, de acordo com o mesmo autor, é o processo de avanços e recuos que se baseia na responsabilidade por uma prática cotidiana, inserida em uma interação de cunho histórico-social de sujeitos coletivos (WOLKMER, 2001). Afirmar ainda que o paradigma de classes típico da lógica marxista não abarca a complexidade e a pluralidade dos conflitos da sociedade de massa, ou de seus novos espaços político-sociais; assim, urge a necessidade de definir uma lógica embasada no pluralismo, compatibilizando as práticas tanto dos movimentos sociais quanto das conquistas presentes no antigo paradigma, admitindo graus diversos de institucionalização (WOLKMER, 2001).

Manuseando estes conceitos dentro da problemática dos ciganos e da educação, algumas possibilidades interpretativas surgem: o Direito, como concebido hoje, não apresenta apenas uma exclusão paradigmática em termos econômicos, mas também em termos étnicos. Esta desconsideração da *romanipen*, além de não contemplar nem a identidade nem a autonomia dos povos ciganos em termos pluralistas, legitima uma ordem na qual não há lugar para os Romani – e não prevê nenhuma forma de existência fora de seus limites. Uma concepção pluralista permite não desconsiderar as conquistas alcançadas por meio da institucionalização – vide a primeira geração do direito à educação (BOTO, 2005), devidamente garantida por lei e conteúdo de nossa premissa de número 1 – e ainda zelar pela identidade e autonomia de diferentes povos, como é o caso

dos ciganos. Da mesma forma que a escola justa postulada por François Dubet (2004) necessita que as diferenças sejam vistas e tratadas em suas particularidades, um ordenamento jurídico que admita pluralidades de sujeitos também traz uma possibilidade mais palpável de Justiça.

Neste ponto, é possível que seja levantada a crítica de que uma concepção pluralista deixaria o Direito incoerente, e não prezaria pela segurança jurídica. O que nos leva a mais um ponto: se a ideia de coerência do ordenamento obrigatoriamente precisa passar pela invisibilidade e desconsideração de populações inteiras por séculos a fio, então este ordenamento já não é coerente; é apoiado em uma premissa ficcional e desconexa da realidade – a premissa de que estas pessoas não existem.

O debate sobre o modelo educacional sedentário e o nomadismo de determinados grupos ciganos também permite aventar algumas teses: compreende-se que o nomadismo é antagônico à ideia moderna de Estado, que depende da fixação dos corpos para seu funcionamento. Esta concepção dialoga com a visão de Goffman (1963) sobre o estigma cigano como negação da ordem vigente, ordem esta que segue um modelo de *ethos* tipicamente pautado em uma racionalidade europeia e etnocêntrica – conectando-se, assim, aos conceitos trazidos pelo pluralismo jurídico.

4 POSICIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

4.1 Ativismo e demandas: o movimento transnacional cigano

Aproveitando o gancho ensejado pela discussão sobre pluralismo jurídico e movimentos sociais e caminhando para um bloco sobre as possibilidades no caso brasileiro, cabe uma exposição sobre o ativismo destes povos: quais suas demandas, como se organizam e como esta esfera impacta na garantia de direitos fundamentais.

O ativismo cigano se desenvolveu pelo caráter de marginalização e perseguição que, como já elucidamos, constantemente se faz presente na história Romani: assim, diversos esforços de reunir os diferentes grupos para lutar contra a discriminação foram realizados ao longo do tempo. E, como o Povo Romani se encontra espalhado ao redor do globo, estas empreitadas adotaram mecanismos que vão além das divisões territoriais – daí a referência a um movimento transnacional, com esferas diversas, mas ainda mantendo pontos de contato. É importante apontar que, apesar de narrarmos a invisibilidade que os acompanha e a severidade das perseguições às quais foram submetidos, a ideia deste trabalho não é pintar os ciganos como um povo passivo e

vitimizado: temos ciência de que existem diversos grupos resistindo e lutando por seus direitos, e estes esforços necessitam ser reconhecidos.

Realizando uma breve retomada histórica, considera-se que este movimento como o compreendemos hoje surgiu na primeira metade do século XX, com a perseguição aos Roma na Segunda Guerra Mundial – existindo relatos de ciganos participando ativamente da resistência armada aos nazistas, fazendo parte do exército soviético e realizando performances artísticas em meio às tropas e feridos (BESSONOV apud GUIMARAIS, 2012). Embora existam hipóteses de alguns esforços descontínuos para organizar os ciganos antes mesmo da Primeira Guerra Mundial, estas teorias são consideradas nebulosas e de difícil comprovação (KLIMOVÁ-ALEXANDER apud GUIMARAIS, 2012).

Assim como nos movimentos sociais elencados por Wolkmer (2001) em suas dinâmicas com as vias de institucionalização, os grupos de ativismo cigano geralmente buscam participar dos processos de tomada de decisão em níveis diversos – local, nacional e internacional. Pautados na tentativa de construir uma representação coletiva coesa a fim de modificar o *status quo*, estes coletivos transitam em um limiar complexo: promover a inclusão cívica e as garantias fundamentais dos povos ciganos, ao mesmo tempo em que buscam preservar seus costumes e tradições (GUIMARAIS, 2012).

Como podemos notar ao longo deste trabalho, este tema do trânsito entre dois mundos é recorrente na tratativa do problema. Além das pluralidades internas próprias dos grupos ciganos, há a busca por uma vida que acolha as diversas facetas destes povos: a garantia de direitos fundamentais e a inserção na sociedade, sem que isto signifique abdicar da ciganidade. É uma barganha que ocorre em um espaço de limiar, onde tenta-se conciliar paradoxos ao mesmo tempo em que se luta contra a invisibilidade.

Desta forma, o debate costuma ser pautado dentro da linguagem dos direitos humanos, como podemos ver no âmbito internacional: em 1992, a então vigente Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos (CNUDH)²¹ estabelece a importância de proteger os Roma, ressaltando a necessidade da coleta de dados e informações a fim de conhecer as condições específicas destes povos. Esta retórica se desdobra também na esfera nacional, através da busca por direitos pelas vias de institucionalização e da formação de ONGs a fim de lutar por estes povos e suas respectivas pautas.

²¹ Posteriormente substituída pelo Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas (CDH) em 2006.

Trazemos um exemplo da atuação destas ONGs no Brasil e suas dinâmicas internacionais: a Associação Internacional Maylê Sara Kalí (AMSK), sediada em Brasília. Fundada em 2009, a AMSK é uma das ONGs brasileiras atuantes na pauta, buscando recolher, sistematizar e divulgar informações a respeito do povo cigano. No site oficial da organização, consta esta descrição de sua atuação:

Tem atuado de forma direta no nível nacional, porém sempre buscando estreitar o diálogo com organizações e lideranças do povo romani de outros países – com especial destaque para Colômbia, Espanha e Portugal – com o objetivo de contribuir para troca de conhecimentos, experiências e boas práticas em termos de organização e de construção de políticas públicas, programas e ações. (AMSK, 2021)

Assim, neste trecho podemos notar algumas características já citadas destes movimentos: uma atuação nacional, mantendo contato com grupos de outros países, participando da tomada de decisões e buscando garantir mudanças através da via institucional. Como observado em outros exemplos – a Fundación Secretariado Gitano, os trabalhos a respeito da opinião de famílias ciganas a respeito do sistema educacional, estas organizações reconhecem a importância do acesso à educação: pleiteiam, portanto, a inclusão da população cigana nestes espaços, e que estes ambientes não signifiquem uma violência a seus modos de vida. Portanto, seguindo as gerações do direito à educação (BOTO, 2005), nota-se que as demandas destes coletivos (e de toda a problemática da educação dos povos ciganos de forma geral) estão pautadas especificamente na primeira e terceira geração do direito em questão.

Este trecho dedicado ao ativismo cigano se faz necessário para esclarecer que esta questão da educação dos Roma é de fato pautada na realidade e pleiteada de forma ativa por estes povos, não se tratando de problemática puramente acadêmica. Infelizmente, o escopo deste trabalho não permite uma análise muito demorada das ações e iniciativas empreendidas por estes grupos²², mas não seria possível redigi-lo sem reconhecer a atuação destes movimentos em suas diversas esferas.

4.2 Apontamentos e possibilidades no caso brasileiro

Uma vez expostos todos os pontos e exemplos elencados até agora neste trabalho, cabe um tópico de posicionamento. Os problemas dos ciganos na realidade brasileira já

²² O site da AMSK/Brasil disponibiliza livremente em seu site diversos materiais sobre a realidade cigana no Brasil e prestações de contas sobre suas atuações de caráter direto, além de sistematizar diversos artigos acadêmicos sobre o tema. Disponível em <<http://www.amsk.org.br/>>. Recomendamos também o site da Embaixada Cigana do Brasil Phralipen Romane, grupo que disponibiliza gratuitamente materiais sobre a cultura Romani: disponível em <<http://www.embaixadacigana.org.br/>>.

foram apontados; quais seriam, portanto, os caminhos a serem trilhados a fim de obter mudanças significativas? A intenção aqui não é ofertar respostas prontas e acabadas, dadas as limitações que o formato de um trabalho de conclusão de curso impõe: contudo, observando os pontos dissertados neste texto, alguns posicionamentos se fazem possíveis.

Primeiramente, o que salta aos olhos é a necessidade de realizar um levantamento de dados concretos sobre os ciganos no Brasil: é extremamente difícil elaborar políticas públicas efetivas para uma determinada população se não há um conhecimento substancial sobre esta. Nos exemplos internacionais anteriormente expostos, fica clara a importância deste conhecimento aprofundado a fim de estabelecer uma base sólida para as iniciativas pertinentes. Assim, o levantamento destes dados se torna um ponto de partida frutífero, além de um estágio necessário para a implementação de quaisquer medidas.

Em seguida, nota-se que a participação das ONGs envolvidas e do próprio povo cigano é um fator extremamente necessário e bem-vindo, a fim de estabelecer caminhos coerentes nas pautas apresentadas. Assim como não é possível criar medidas efetivas sem dados concretos, não há como silenciar os atores e movimentos sociais que de fato lutam por estas causas. Desta maneira, considerando o papel do Estado e as vias institucionais na lógica de Wolkmer (2001), é preciso que os movimentos sociais sejam ouvidos nestas pautas – no caso apresentado, os próprios ciganos e as organizações que se dedicam à efetivação dos direitos fundamentais dos Roma.

Quanto às premissas extraídas do artigo 205 da Constituição Federal, o debate se cerca de complicadas nuances: como já discutido anteriormente no respectivo tópico, existe um paradoxo em não ofertar um direito de forma material e ainda responsabilizar as famílias e indivíduos que não se encaixam nesta lógica – muitas vezes, sequer por falta de vontade ou interesse, mas por falta de condições palpáveis. Trata-se de um impasse que, em regra, sequer é notado no âmbito jurídico ou acadêmico, dada a sempre presente invisibilidade atrelada aos povos ciganos. Enquanto reconhecemos que a discussão sobre obrigatoriedade ou não da adesão dos ciganos ao sistema educacional exige um fôlego maior do que nos é proporcionado neste momento, um ponto permanece incontroverso: a obrigação do Estado de garantir este direito.

Assim, uma vez levantados os dados e ouvidas as demandas do povo cigano, um caminho para o Brasil seria considerar este paradoxo legislativo e pensar em maneiras de garantir materialmente este direito fundamental, usando como base os exemplos internacionais disponíveis. Acreditamos na eficiência de uma abordagem holística, que

envolva não somente o aluno cigano, mas também sua família e a comunidade escolar *gadjé*. Tais abordagens incluem: repensar o currículo de forma que atenda a todos os alunos, realizar um acompanhamento mais próximo destes alunos ciganos, incluir as famílias no processo educativo, e trazer à tona o debate e a conscientização sobre a cultura e a realidade destes povos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, apesar da riqueza que o tema permite, possui restrições em função de sua natureza: é um trabalho de conclusão de curso de graduação, com os limites pertinentes a tal, e isto significou em vários momentos cortar tangentes frutíferas. Muitas discussões interessantes e complexas precisaram ser encurtadas ou apenas apontadas de forma breve: não por descaso ou desinteresse, mas pela necessidade de respeitar o escopo inicial do trabalho.

Inclusive, sobre este escopo, ressalto mais uma vez: a escolha pelo tema do direito à educação não significa que os outros direitos fundamentais dos ciganos estejam garantidos, ou sejam menos importantes. Novamente, foi necessário realizar uma escolha a fim de delimitar o tema do trabalho.

Ainda sobre os limites impostos pelo formato: infelizmente não foi possível realizar uma pesquisa de campo para redigir este artigo, dado o escopo limitado do trabalho. Contudo, a intenção é expandir este tema para um trabalho de maior fôlego, como uma dissertação de mestrado – ocasião na qual a pesquisa de campo se torna muito mais palpável.

Por fim, aponto mais uma vez o propósito deste esforço: levantar uma discussão acerca dos direitos dos ciganos, colocando um holofote sobre este povo tão marginalizado. Durante todo o tempo em que redigi este trabalho, sempre que contava para alguém qual era meu tema de pesquisa, ouvia algo como “muito interessante, eu não conheço nada sobre ciganos” de meu interlocutor. Espero que este artigo tenha conseguido iluminar para o leitor qual a realidade destes povos, ainda que por uma fresta de luz. Afinal, este é o primeiro passo para compreender o outro: torná-lo visível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMSK/Brasil. **Associação Internacional Maylê Sara Kalí**: Defesa dos Direitos Humanos do Povo Romani (ciganos) do Brasil. Quem somos. Disponível em <<http://www.amsk.org.br/quemsomos.html>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2021.
- BADONE, Ellen. Pilgrimage, tourism and The DaVinci code at Les-Saintes-Maries-De-La-Mer, France. **Culture and Religion**, vol. 9, n. 1, p. 23-44, 2008.
- BHOPAL, Kalwant. Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions. **British Journal of Educational Studies**, vol. 52, n. 1, p. 47-64, mar. 2004.
- BOTO, Carlota. A Educação Escolar Como Direito Humano De Três Gerações: Identidades e Universalismos. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, p. 777-798, out. 2005.
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado PLS 248/2015. Cria o Estatuto do Cigano. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.
- CASAS, Ángel Pérez. Los gitanos y las cuevas em Granada. **Gazeta de Antropología**, vol. 1, 1982.
- COELHO, F. A. **Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892. Acervo da Biblioteca Nacional Digital de Portugal.
- COSTA, Elisa. Controle e Participação Social em Tempos de Coronavírus no Brasil. Disponível em <http://www.amsk.org.br/imagem/publicacao/Publicacao10_AMSK-2020-ControlParticipSocial.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2020.
- CUDWORTH, David. 'There is a little bit more than just delivering the stuff': Policy, pedagogy and the education of Gypsy/Traveller children. **Critical Social Policy**, vol. 28, nº 3, p. 361-377, 2008.
- DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº 123, p. 539-555, set/ dez 2004.
- EA. **Education Authority**. Traveller Education. Disponível em <<https://www.eani.org.uk/school-management/intercultural-education-service-ies/traveller-education>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.
- END of the road for Traveller Teachers Association. **Travellers Times**, 31 de outubro de 2018. Disponível em <<https://www.travellerstimes.org.uk/features/end-road-traveller-teachers-association>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.
- FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. MPF pede explicações a Weintraub por críticas às expressões 'povos indígenas' e 'povo cigano'. **G1**, 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/26/mpf-pede-explicacoes-a-weintraub-por-declaracoes-sobre-termos-povos-indigenas-e-povo-cigano.ghtml>>. Acesso em: 08 de julho de 2020.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- FORRAY, Katalin R. Results and Problems in the Education of the Gypsy Community.

European Education, vol.34, nº4, p. 70-90, 2003.

FSG. **Fundación Secretariado Gitano**. Qué hacemos: nuestro trabajo en educación. Disponível em https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/educacion/nuestro_trabajo.html>. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

GINZBURG, Carlo. **História Noturna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOVERNO entrega alimentos para comunidade cigana no DF. Governo do Brasil, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/05/governo-entrega-alimentos-para-comunidade-cigana-no-distrito-federal> >. Acesso em 08 de julho de 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

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

GUIMARAIS, Marcos Toyansk Silva. O extermínio de ciganos durante o regime nazista. **História e Perspectivas**, vol. 53, p. 349-369, jan./jun. 2015.

HEDIONDO! **O Pharol**, Juiz de Fora, n. 62, ano XXII, 17 março 1888, p.1. Disponível em http://memoria.bn.br/pdf/258822/per258822_1888_00062.pdf>. Acesso em 01 fev 2021.

HELLEINER, Jane Leslie. **Irish Travellers: Racism and the Politics of Culture**. Toronto: University of Toronto Press, 2000.

HUGO, Victor. **O Corcunda de Notre-Dame**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

IMMIGRANTES prejudiciaes. **O Pharol**, Juiz de Fora, n. 152, ano XXI, 08 jul 1887, p.1. Disponível em http://memoria.bn.br/pdf/258822/per258822_1887_00152.pdf>. Acesso em 02 fev 2021.

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

LORCA, Federico García. **Romancero Gitano**. Madrid: Editorial EDAF, 1986.

MINISTÉRIO lança material nas redes sociais para orientar quilombolas, ciganos e indígenas sobre o novo coronavírus. Governo do Brasil, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/03/ministerio-lanca-material-nas-redes-sociais-para-orientar-quilombolas-ciganos-e-indigenas-sobre-o-novo-coronavirus> >. Acesso em 08 de julho de 2020.

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

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

RUSSEL, Jeffrey B.; ALEXANDER, Brooks. **História da Bruxaria**. 2ª edição. São Paulo: Aleph, 2019.

SIMÕES, Silvia. Migrações, Ciganos e Literatura. **Revista Lumen Et Virtus**, vol. 2, nº 5, p. 185-192, set. 2011.

UK GOV. **Department of Education**. Education of Traveller Children. Disponível em <<https://www.education-ni.gov.uk/articles/education-traveller-children>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

UN Commission on Human Rights. **Protection of Roma (gypsies)**. 04 de março de 1992, E/CN.4/RES/1992/65. Disponível em <<https://www.refworld.org/docid/3b00f0b434.html>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico: Fundamentos de uma nova cultura no Direito**. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 2001.