

EPISTEMOLOGIAS DISSIDENTES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE MULHERES CIGANAS NO BRASIL: O FRACASSO COMO INSISTÊNCIA DO SISTEMA DE ENSINO.

DISSIDENT EPISTEMOLOGIES AND SCHOOL TRAJECTORIES OF ROMA WOMEN IN BRAZIL: THE FAILURE AS INSISTENCE OF THE EDUCATION SYSTEM.

Cláudia Valéria Fonseca da Costa Santamarina

Como citar este artigo:

SANTAMARINA, Cláudia Valéria Fonseca da Costa. Epistemologias dissidentes e trajetórias escolares de mulheres ciganas no Brasil: O fracasso como insistência do sistema de ensino. In: Cadernos do Lepaarq, v. XVI, n.31., p. 192-204, Jan-Jun. 2019.

Recebido em: 31/01/2019

Aprovado em: 13/05/2019

Publicado em: 30/06/2019

ISSN 2316 8412



*Epistemologias dissidentes e trajetórias escolares de mulheres ciganas no Brasil:
o fracasso como insistência do sistema de ensino.*

Cláudia Valéria Fonseca da Costa Santamarina*

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa de abordagem etnográfica com mulheres ciganas, realizada entre 2013 e 2015, em Rio das Ostras no estado do Rio de Janeiro e reflete sobre o fracasso escolar de mulheres ciganas no Brasil como aspecto intrínseco ao racismo epistemológico e à política educacional homogeneizante, centrada em conteúdo destinado a atender às demandas do colonialismo e da colonialidade do poder. Problematiza os modelos da pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista incapazes de romper com um sistema monocultural, epistemologicamente excludente e racista, ressaltando seus efeitos na formação de professores, nas bases curriculares e nos métodos de ensino desde a implantação da Educação no Brasil. Analisa o pensamento liminar como meio de promover transversalidades epistemológicas, refletindo sobre a adoção de uma posição epistemológica fronteira entre formadores como recurso à superação do fracasso escolar em comunidades alicerçadas em epistemologias dissidentes.

Abstract: This article is the result of an ethnographic approach with Roma women conducted between 2013 and 2015 in Rio das Ostras, in the state of Rio de Janeiro. It reflects on the school failure of Roma women in Brazil as an intrinsic aspect of epistemological racism and homogenizing educational policy, centered on content designed to meet the demands of colonialism and the coloniality of power. From the models of traditional pedagogy, new pedagogy and technical pedagogy, incapable of breaking with a monocultural, epistemologically excluding and racist system, emphasizes its effects on teachers training, curriculum bases and teaching methods since the implementation of Education in Brazil. Analyzes the liminal thought in perspective of promoting epistemological transversities, reflecting on the adoption of a frontier epistemological position among formators as a tool for overcoming school failure in communities based on dissident epistemologies.

Palavras Chave:

Fracasso escolar; Educação de mulheres ciganas; Racismo epistemológico; Políticas públicas; Epistemologia Fronteira

Keywords:

School failure; Education of Roma women; Epistemological racism; Public policy; Border Epistemology

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Programa Eicos – Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Pesquisa realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: claufcost@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete sobre os modelos da pedagogia que desenham as práticas educativas incompatíveis com culturas dissidentes a partir do conteúdo de entrevistas com onze mulheres, entre quatorze e cinquenta e quatro anos, pertencentes a uma rede de parentesco Calon – uma das etnias ciganas no Brasil – itinerantes entre regiões dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. A utilização de relatos das entrevistas para fins de pesquisa e publicação científica foram autorizados mediante gravação em áudio, considerando que a leitura e a escrita não fazem parte dos recursos cognitivos das entrevistadas e ofereciam risco à realização da investigação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi dispensado pelo Comitê de Ética em Pesquisa a partir da justificativa apresentada. Das mulheres entrevistadas dez tiveram contato com a escola e destas, apenas duas reconhecem o alfabeto e conseguem ler algumas palavras e frases simples.

Algumas condições específicas deste campo nos permitiram três aprendizados metodológicos iniciais que merecem destaque. O primeiro é que não é possível estudar nômades sem um pensamento “nômade” e fronteiriço (BRAIDOTTI, 2000, 2002, 2004; ANZALDÚA, 1987). É necessário aprender a caminhar sobre esse movediço. E o movediço é a mais tortuosa antítese às normas institucionais. O nomadismo de ciganos itinerantes, se expressa em uma relação diferente com o tempo, espaço e fronteiras e não está, necessariamente, relacionado com a moradia ou fixação geográfica. O tempo para nossas interlocutoras, por exemplo, não era balizado pelo produzir. Desta forma, nenhuma delas portava relógio ou algo semelhante. A passagem da vida, a travessia por um ciclo de afazeres regido por necessidades que surgiam a cada dia ou advindas de sua rede social, era o que as movia.

Assumi que estávamos estabelecendo relações do presente e sem garantias. As ciganas jamais diziam quando viajaríamos ou mudaríamos e para onde. O que aconteceu várias vezes. A dificuldade de lidar com a sensação de impermanência nos impôs a compreensão objetiva do que é ter um pensamento nômade, funcionar de acordo com o devir. E para caminhar sobre o movediço foi preciso colocar em prova projetos com prazos e cronogramas definidos e fechados em relação ao outro. Realizei um exercício intenso de me relacionar em fronteiras, no sentido de estar em estado de umbral e separação, estabelecendo um modo de contato e troca aberto, sem certezas de desdobramentos ou produtos desses contatos. Antecipamos em nossa própria vivência o nó existente entre cumprir os protocolos acadêmicos e escolares, de minha parte, ao realizar uma pesquisa com nômades, da parte delas de refletir sobre aceitar ou não o desafio de ser instruído em uma escola formal, um dos temas de nossas conversas.

Deste modo, a única possibilidade metodológica possível, naquele contexto, foi o que se designa como observação participante, parte do conjunto de metodologias denominadas qualitativas que, com inspiração etnográfica, me permitia a imersão na vida cotidiana destas mulheres (MÓNICO et al, 2017, p.725), partilhando ações e hábitos das minhas interlocutoras, e acolhendo diversas formas de coleta de dados – observação, rodas de conversa, atividades coletivas e entrevistas, registradas em diário de campo, fotografias, vídeo e áudio.

Convocada a funcionar nesse outro registro, tive que abrir mão de expectativas e descolonizar práticas e abordagens, fazendo uma aproximação do que Santos (2007, p. 71-73) chamou de um pensamento pós-abissal – rompendo com algumas práticas ideais de pesquisa hegemônicas - e que implicou coexistir com uma temporalidade diferente da “moldura temporal” cronológica construída pela Modernidade.

O segundo aprendizado de campo foi de que o tempo de convivência acaba por constituir um espaço intersticial (BHABHA, 1998, p. 295-306). Mesmo que cada qual portasse formações precedentes díspares uma terceira realidade, um terceiro espaço, onde não havia o externo e o interno, o passado ou o futuro, foi tecido em um “nós”. Este momento só ocorreu

após aproximadamente um ano de visitas regulares quinzenais, de três dias no início e mais extensas, de uma semana, no último ano. As relações e vivências nem sempre propostas pela pesquisa, mas pelas mulheres ou pelo grupo, como participar de um forró no acampamento, fotos que as crianças me convidaram a fazer, jejum na doença de ente familiar, compras no centro da cidade e preparativos para um casamento, foram determinantes para isso. E, neste ponto, a proposta de Boaventura de Sousa Santos com a sociologia das ausências e sociologia das emergências foi determinante para o posicionamento ético da pesquisa diante das mulheres ciganas (SANTOS, 2010, p. 93-135). Ciente de que, apesar das culturas serem constituídas por tempos e temporalidades dessemelhantes, o autor me advertia positivamente de que a diferença não precisaria corresponder à desigualdade ou ser excludente. Os espaços de inteligibilidade recíproca nos permitiram, a todas, entender a existência de experiências sociais alternativas traduzidas em nossos encontros. Reconhecemos a tensão entre os poderes que se enfrentam, em termos de gênero e posições étnico-raciais, e as escolhas/respostas possíveis aos racismos institucional e epistemológico e aos processos educativos formais, eu mesma em um deles – um curso de doutorado.

O reconhecimento da racionalidade e utilidade de ambos os conhecimentos, da academia e da vida nômade, horizontalizou nossa relação. Deste ponto em diante, foi possível realizar entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, que aprofundaram os temas que sobressaíram na análise dos outros conteúdos colhidos no primeiro ano de contato por meio observações e atividades registradas em diário de campo e fotografias. Tratamos nas entrevistas da autodeterminação de pessoas ciganas itinerantes e sua dissidência das práticas sociais dos brasileiros, da emancipação social de mulheres ciganas e do racismo institucional, especialmente abordado pelas calins – mulheres ciganas - em relação à escola. É com base na análise deste último tema nas entrevistas que as considerações deste texto se debruçam.

Analisar os conteúdos das entrevistas realizadas foi, sobretudo, um exercício de tradução do diálogo entre diferentes saberes. Todos os diálogos são constitutivamente imperfeitos, provisórios e inconclusivos, especialmente se constituídos entre tantas fronteiras interculturais.

Os atores existem em muitas e maravilhosas formas. Explicações de um mundo ‘real’, assim, não dependem da lógica da descoberta, mas de uma relação social de ‘conversa’ carregada de poder. O mundo nem fala por si mesmo, nem desaparece em favor de um senhor decodificador. Os códigos do mundo não jazem inertes, apenas à espera de serem lidos. (...) nenhuma doutrina específica de representação ou decodificação ou descoberta é garantia de nada (HARAWAY, 1995, p. 37).

Haveria e haverá, sem dúvida, muitas versões para a compreensão das práticas sociais alteritárias que não se encaixam nas normas da educação institucionalizada no Brasil. Mas, a que aqui está, mesmo provisória, envereda por uma abordagem crítica aos modelos educativos normativos e sua indissolúvel inadequação às epistemologias dissidentes com base nas falas das mulheres.

EPISTEMOLOGIAS DISSIDENTES E MODELOS EDUCATIVOS NORMATIVOS.

Em diferentes horários do dia, homens e mulheres descansavam, conversavam ou dormiam. Crianças, até as que tinham recém aprendido a andar, brincavam livremente pelo terreno. Era a imagem do Elogio ao Ócio de Russel (2002, p.32-33) que argumentava que era necessário haver, no mundo ocidental, uma reforma educacional radical que colocasse o ócio, a diversão e o lazer, somente permitido aos privilegiados, como atividade dignificante, em substituição ao trabalho. Para isso, o conhecimento, o aprendizado e o saber deveriam ser valorizados em si mesmos e não como instrumento de qualificação de uma massa de trabalhadores para enriquecer poucos empresários.

Olhar para aquelas cenas cotidianas me incomodava muito, à princípio, pela compreensão impregnada em mim de que ócio era o pai de todos os vícios, assim como, pela assunção de que o estudo e o trabalho são deveres que levam ao mérito da conquista do bem-viver. Ideias-reflexo do “modo de produção capitalista e do modelo de desenvolvimento como crescimento infinito” (SANTOS, 2010, p.121) que tem denominado o tempo de viver o oportuno, em vagabundagem ou preguiça – disseminados como os principais obstáculos ao progresso.

Nômade era a palavra que mais se aproximava desse transitar entre mundos de expectativas tão diversas. No entanto, a classificação corrente de nômade, referenciada ao espaço físico que se habita e a movimentação que se faz nele, particularmente limitada por um olhar produtivista, não se fazia adequada ao nomadismo cigano dos que pousam em barracas ou moram em ranchos. As ciganas “moradoras” ou “viajoras” acampadas em barracas ou arranchadas em um terreno, não são nem nômades, nem seminômades ou sedentárias, tomando-se a definição espacial. Seriam nômades tal como descreveu Deleuze (2006, p.327-328), considerando as leis, contratos e instituições ocidentais que sobrecodificam as pessoas.

[...] o nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos (DELEUZE, 2006, p.327-328)

Isto me exigia um modo de pensamento liminar, fronteiro, de tratar relações com os de fora. Eu ainda não sabia pensar assim.

Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2008, p. 481-482)

Mas, era certo que as mulheres ciganas Calon – ou calins como se autodenominam - com quem eu me relacionava eram nômades, lapidadas em liminaridades. Viventes em seu próprio território fronteiro, em seus pousos particulares, recusando a ideia de pertencimento a uma nação que não acolhe suas singularidades e atualizando suas etnicidades sem precisar de memórias ou histórias de ancestrais, viviam – e vivem - em perene processo centenário de não-ocidentalização e não colonização. Me ensinavam com sua acolhida a viva resistência à engenharia social. Me mostravam que o que está em jogo no viver nômade é a sustentação de um modo de vida coletivo e antinômico à sociedade do entorno, feita individualista. Revelavam que repousava na reiteração das práticas coletivas o cerne de sua parcial independência do Estado e de sua emancipação social. Sabiam que o que o Ocidente quer do “desenvolvimento” humano e de sua autodeterminação é o oposto da escolha livre, permeada pela diferença. É a homogeneização e controle que demanda das pessoas. Esse estudar para trabalhar e para produzir lucro não habitava as expectativas delas. Implicaria esquecer o ócio e transformar o prazer das atividades em família e com amigos uma exceção, um “repouso” malquisto, que representa tempo perdido.

Ah, não ficava muito tempo, não... Ficava semana numa escola, semana na outra... Tudo a época que meu pai viajava, vai ficar uma semana na escola, uma semana na outra, aí, não dava para aprender também nada, não (Lucimara).

Não, vontade em ir à escola, não, eu tenho vontade de aprender a ler, mas escola... (Priscila).

Se tivesse professora que viesse aqui, aí, nós aprendia, né? Aprender a ler... Que aprender ler é muito bom, né? Que a gente, a pessoa que não sabe ler nem escrever é cego. Você olha lá um negócio, lá, você não sabe ler. Tem que perguntar: - O que que é isso? O que que é aquilo? É assim. E, quem sabe ler, não precisa ficar perguntando. Você tem que viajar, você pega lá. Às vezes, passa lá um ônibus, aí, você vê e já monta, você tem que perguntar aos outros: - Eu quero montar naquele ônibus, que ônibus que vai? Tem pessoas que não gostam dessa coisa de falar. É assim. É por isso que eu queria aprender (Paloma).

Aí, vai passando, aí. É por isso que a gente não incomoda muito mais com isso. Agora, os meninos, assim, que já tá nascendo, já tá ficando grandinho e já tão botando na escola. Já sofrendo por causa da falta de estudo. Aí, agora, bota na escola, mas tem muito que não quer ir, não. Vai lá, chega lá, começa a chorar, não quer ficar lá. Aí, tem que buscar e não vai mais não (Rita).

Eu vou botar para estudar. O que eu não sei ler nem escrever, ele vai ter que saber. Botar nem que seja a força... Se for menino, se for menina também. Qualquer um dos dois, eu vou pôr para estudar, pelo menos, até uns quinze, dezesseis anos, né? Para poder, pelo menos, aprender a ler um mucadinho e escrever (Paloma).

Porque, de primeiro, nós mudava muito. Então ficava uma semana. A semana chegava, segunda matriculava, estudava. Aí, na outra segunda já saía, então estudou pouco, né (Vanessa).

Até o século XX, as instituições escolares não incluíam a participação de ciganos e ciganas, representados como itinerantes e resistentes à integração. No entanto, mesmo as políticas públicas contemporâneas, que visam a inclusão escolar de minorias étnico-raciais, perpetuam os obstáculos relacionais, justificados por educadoras e educadores pelo modo de ser negativo dos “diferentes”. As origens da escolarização no contexto brasileiro têm muito a revelar sobre o evidente e permanente racismo institucional.

Instituída pelos colonizadores portugueses com o auxílio dos padres jesuítas, a prática educacional inspirada na política disciplinar que definia objetivos diferentes para classes sociais distintas, predominou por todo o período colônia, influenciou o período imperial e incidiu em parte do período republicano. Até o final da primeira república, mesmo com a influência do positivismo no pensamento político e educacional brasileiro, os princípios propostos pela “Ratio Studiorum” dos jesuítas modelavam a estrutura pedagógica das escolas. Seus objetivos se dividiam entre educar a elite colonial, baseando-se nos valores morais cristãos da Reforma Católica do Século XVI (instrução moral e administrativa), e instruir indígenas, por exemplo, à moda europeia, promovendo a sua civilização (catequese). Demais habitantes, racializados como negros/negras e ciganos/ciganas, sequer eram cogitados/as. Tal arquitetura discricionária e classista permaneceu sendo fio condutor das políticas públicas até contemporaneidade. Embora o Ratio Studiorum seja de 1599, ensinar em salas de aulas, dividir alunos em níveis (classes) e realizar provas continuam seguindo como regras pedagógicas quase que pétreas.

O ideal de reprodução do status quo da elite foi substituído, a partir da década de vinte do século passado, por uma invocação da educação ao papel de integração social e desenvolvimento político e econômico, sob os auspícios da Educação Nova, de 1932, que inspirou a criação da USP, em 1934, do Senai, em 1942, e do Senac, em 1946, aspirando uma lei de diretrizes e bases da educação (BREGAGNOLI, SILVA e SOARES, 2016, p.164-170). Transformações que atualizaram para a contemporaneidade os objetivos ainda burgueses, distintos para as diferentes classes sociais, em nome do “progresso”.

As pedagogias ancoradas na concepção positivista de homem, sociedade e conhecimento, se desdobraram na pedagogia tradicional, na pedagogia nova e na pedagogia tecnicista, incorporando uma sorte de pedagogias das competências e dos empreendedorismos. Em nenhum dos casos, as pedagogias se confrontaram com as diferenças culturais e epistemológicas.

A pedagogia tradicional baseada no ideal iluminista, apregoou a razão como motor da evolução da sociedade. O conhecimento amparado nas fontes europeias foi qualificado como fonte de libertação - para as elites. Centrada na ideia de intelecto, na lógica, na disciplina e no conteúdo, tornou o/a professor/a o centro da atividade pedagógica, tendo o ignorante

menos valor e sendo passível de exclusão e marginalização, como criticou Freire (1980, p. 75-76).

O homem marginalizado não é um ser “fora de”. É, ao contrário, um ser “no interior de”, em uma estrutura social. Aceitando que o analfabeto seja uma pessoa que existe à margem da sociedade, vemo-nos conduzidos a considerá-lo como uma espécie de “homem doente”, para o qual a alfabetização seria um medicamento “curativo”, que lhe permita “voltar” à estrutura “sadia” da qual havia sido separado... Dentro de tal visão, infelizmente muito difundida, os programas de alfabetização não podem jamais ser esforços para alcançar a liberdade... Na realidade, estes homens – analfabetos ou não – não são marginalizados... Logo, a solução de seus problemas não é converterem-se em seres “no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura. Alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros – a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante. Por essa mesma razão, é alentador tratar de desmistificar a realidade: é o processo pelo qual aqueles que antes haviam estado submersos na realidade começam a sair, para se reinserirem nela com uma consciência crítica. (FREIRE, 1980, p. 75-76).¹

Nossas interlocutoras ciganas ilustram em suas falas esse processo de submissão a esse processo de desumanização “pedagógica” reforçado pelo racismo institucional.

Quando começava, lá, a escrever, eu não sabia, eu começava a chorar, que eu não sabia lá, que eu copiava o quadro e a professora falava: - Você agora vai ter que ficar, aí, para você terminar. E eu não saía e eu começava a chorar e as meninas pegava e me ajudavam. Aí, agora por fazer assim, eu não sei ler nem escrever (Paloma).

Quando eu era pequena eu quando comecei a estudar, eu não tinha colega na escola. Muitas crianças não me chamava pelo nome, chamava “cigana”. Isso aí fica ruim, né? A criança cresce com aquele trauma na cabeça, me chamava: - Ô cigana, ciganinha! Isso era ruim para a gente. Até hoje em dia a mesma coisa (Paloma).

Eu sei uns números. Eu sei o oito, o zero... Pra atender esse celular é um problema. Nem gosto de ter isso. Não adianta. A cabeça não funciona pra aprender mais, não. Aí, toca e eu não atendo. Só quando os menino tá por aqui que atende. Eles são mais sabido (Marli).

Que na escola eles têm vergonha de ir. Os menino mexe é muito, é traquina, quer brigar. Então, eles têm vergonha de ir. Os pequeno. E sozinho, eles não vai, gosta de galera e vai tudo. Sozinho, eles não vai, tem vergonha. Aí, os pessoal vai lá e eles escreve, aprende. Os cigano, não (Rita).

Ela me pedia pra esperar na esquina. Tinha vergonha das minhas roupas. Que cigana chama a atenção mesmo. Os colegas ficavam rindo. Eu já disse que não tem que ter vergonha do que nós somo. Mas, ela foi crescendo, quis sair da escola. (Lucimara)

Às vez, eu chegava atrasada, que cigano não relógio, não. Aí, levava uma bronca da moça da escola. Forte mesmo. Me sentia mal. Resolvi que as meninas não ia mais, não.

Eles cobra comprovante de residência pra dar a vaga. Nós não tem isso. Aí, não dá. Às vez, tem uma alma caridosa, um vizinho que empresta. Mas, é difícil.

Meu tio ia botar a filha dele, a Vanusa, o Guilherme e a Mimi. Foram botar na escola, os três, e o moço de lá não quis colocar eles não. O rapaz não queria deixar eles entrar na escola (Juma).

1 Texto reproduzido como publicado. No entanto, Paulo Freire (1995, pp.31) revisou autocríticamente sua prática machista de referir-se ao “homem” como categoria que incluiria naturalmente as mulheres e passou a utilizar ambos os gêneros em seus textos. Disponível em http://peadano-siniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf

Tanto a pedagogia nova, cujo o lema desenvolvimentista se afina ao chamamento da Ordem e Progresso, quanto a pedagogia tecnicista, instituída na década de 1970, amparada no convênio MEC/USAID e na Lei 5.692/71, e alimentada pelo pragmatismo e pelo empirismo com viés utilitarista e imediatista, estão intimamente vinculadas ao ideário burguês conservador e homogeneizante. O cigano e a cigana excluídos, marginalizados por sua diferença, passam a ser aqueles que não dominam a tecnologia, os instrumentos – ineptos/as, atrasados/as, subdesenvolvidos/as. O centro da atividade pedagógica, não está mais nem em professores/as nem em alunos/as e, sim, na transferência de saber, de tecnologia. Essa é a epistemologia reinante, a positivista. Que não tem como característica a contestação ou a superação da sociedade burguesa em prol de uma sociedade pluricultural.

Os conteúdos didáticos racistas promovem a hegemonia branca na história. A pretensa objetividade centrada na neutralidade acaba por reproduzir conteúdos que justificam a ordem social e que canonizam esta epistemologia como referência universal, reforçando os epistemicídios, aqui entendidos como toda tentativa de destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental (SANTOS, 1995). A produção de conhecimento histórico, social e antropológico sobre comunidades ciganas não alcança os bancos escolares, nem os educadores e educadoras. E o iletramento dessas comunidades Calon nômades no Brasil, continua sendo reflexo desse conflito. A exclusão dos ciganos e ciganas das produções acadêmicas pode ser vista também no Brasil como um

[...] sintoma de um descaso mais amplo em relação ao valor e legitimidade da identidade étnica para os ciganos. Tal negligência acadêmica é espelhada por uma percepção popular contínua do grupo que, de forma significativa e incisiva, exclui ciganos do rol de populações étnicas do mundo. Isso permite que a imagem do Cigano como não-respeitável continue a dominar. A importância dessas questões é indissociável da defesa pelos direitos humanos e civis (MAYALL, 2009, pp. 188).

Quijano (2002) propôs o conceito de colonialidade de poder para tratar da classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça” como um dos elementos fundantes do atual padrão de poder. Para o autor, a ideia de raça e a classificação social baseada nela (ou “racista”) tiveram origem há 500 anos, junto com a invenção da América, Europa e do capitalismo. A colonialidade do poder tem se traduzido na “*mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder*” (QUIJANO, 2002, pp. 04). No entanto, a devastação provocada pela colonialidade do poder muitas vezes é desprezada nas avaliações sobre políticas públicas; o racismo epistêmico, que acaba privilegiando políticas identitárias normatizadoras; e o racismo institucional ainda pensado, não como eixo de poder que se materializa em práticas institucionais, mas como prática condenável circunscrita a algumas pessoas, incidem diretamente nos processos de escolarização dos “diferentes”, maioria numérica distinguida como minorias sociais ou étnico-raciais. E endereçam à estas minorias a reiteração da inferioridade “racial” e “racional”.

Mulheres ciganas permanecem silenciadas e, se apontam fracassos do sistema na própria assunção de sua diferença, passam a ser isoladas.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SANTOS, 1999, pp.48).

Sentimentos de menos valia e de inaptidão para a aprendizagem, considerados pelas mulheres entrevistadas como uma espécie de “defeito” cognitivo; suas percepções sobre a inadequação da proposta educativa às práticas sociais de suas famílias; a falta de compreensão sobre a utilidade de determinados conteúdos transmitidos na escola para a sua vida prática; e o racismo vivido cotidianamente reforçam o distanciamento destas comunidades da educação formal.

Na escola de roça não tinha tanta criança assim. Ele falou que não tinha vaga. Aí, o tio dela, aí, irmão do meu marido, aí, ele foi lá e conversou: - Olha por que você tá falando isso? Aí, o moço da escola falou: - Cigano vai fazer muita bagunça aqui. Ninguém vai querer botar filho pra estudar com cigano. O rapaz que faz a vaga. O meu marido entrou naquela hora, aí, pegou e falou: - Por que você tá tendo tanto preconceito com cigano? Você não sabe que cigano tem direito de colocar criança na escola? Você tá sendo preconceituoso. E, aí, foi conversando, brigando com ele lá dentro lá e falou: - Ó, eu posso, eu posso ir na Secretaria de Saúde, Educação, e fazer uma denúncia contra você e você perder o seu emprego porque você tá com preconceito com criança, com cigano, só porque é cigano (Lucimara).

Mesmo tendo a vaga aí, que eu tô vendo que tem, que você não quer dar, não quer colocar a matrícula das crianças, aí. Mesmo não tendo vaga, a lei obriga vocês a aceitar a criança para estudar, que na Secretaria de Educação falou assim: - Ó, eles são obrigados a dar a vaga. E tem na internet. Tem uma lei. Aí, ele [funcionário da escola] falou: - É, espera aí que eu vou ver lá dentro. E, aí, ele puxou a Caravana dos Ciganos que é o site dos cigano e falaram: - É, você é estudado, você sabe que existe lei para cigano. Achei uma vaga lá para as suas criança. Manda eles vim se matricular de novo. Aí, meu tio falou: - A mesma lei que você tem, eu também tenho. E a nossa só vale para nós e a de vocês vale para vocês e para nós também”. Falou assim e ele ficaram quietinho (Monalisa).

Nem mesmo a tenacidade destes grupos em defender o direito de sustentar modos próprios de entender o mundo e transitar pela vida, tornam a negociação com o seu opressor um caminho menos tortuoso. Há fazeres e haveres inegociáveis e indispensáveis para sua sobrevivência enquanto grupo étnico (D'ÁVILA e SANTAMARINA, 2015, p. 242) e a escola os rechaça peremptoriamente. Há um desejo de saber, mas que sucumbe à arquitetura meritocrática secular.

Ah, eu estudei até a segunda série do primeiro ano só. Já sei escrever, sei ler direitinho (Lucimara).

Eu entrei na escola já véinha. Eu tinha dez anos quando eu entrei na escola. Aí, só que eu não peguei a escola toda. Então, eu fui fazendo só as prova pra mim ficar no quarto ano que é a terceira série. Eu aprendi a ler na barraca numa cartilha. Aprendi com umas moça, aqueles pessoal que veio, vem falar a palavra de Deus nas barraca. Aí, eu aprendi com eles, eles me ensinaram. O nome da moça que me ensinava era Carla. Ela trazia as filha dela pra me ensinar. E eu aprendi, sabia alguma coisinha e, aí, fui fazer só as prova. Aí, depois eu parei, não estudei mais, não (Monalisa).

Lá em Quissamã tem um galpão lá, uma barraca assim, que vai dar aula lá. Aí, vai tudo. Eles vão, os adultos, velhos vão. Gosta! Eles vão tudo aprender: Os velho, os novo, tudo (Rita).

Os mais velhos não sabe ler, não sabe escrever. Então, não tem como eles cobrar uma coisa que eles não entendem. Mas de hoje pra frente, muitas criança tá crescendo, muito jovem tá sendo estudado e já tá compreendendo, daqui a uns tempos não vai existir tanto preconceito (Marli).

DESAPRENDER E REAPRENDER PARA PROMOVER CONHECIMENTOS.

A ciência pós-moderna ainda não assumiu, como sua, a função de descobrir “categorias de inteligibilidade, conceitos quentes que derretam as fronteiras nas quais a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade” (SANTOS, 1999, pp. 44). Enquanto as vicissitudes provocadas pela perdurável injustiça cognitiva e pelos racismos epistêmicos e institucionais forem mantidas invisíveis, tal como invisíveis são as reflexões sobre as mudanças necessárias aos propositores/propositoras e executores/executoras de políticas públicas, ciganas e ciganos continuarão alijados do sistema escolar, assim como as práticas

de produção de conhecimento sistemáticas seguirão restritas às ideias de integração do diferente ao hegemônico. Os conteúdos produzidos pela ciência pós-moderna e disseminados na formação de professores e professoras, nos livros didáticos, entre as alunas e alunos de escolas fundamentais, ensino médio e universidade, voltados exclusivamente às necessidades do mundo capitalista, reproduzem escolhidas “verdades” históricas que não tem nenhuma relação com as diferentes comunidades assumidas em sua especificidade étnica ou cultural, destinando-as ao fracasso. Formar somente indivíduos úteis ao mercado ratifica a posição de pouca valia e desinteresse pelos que não estão interessados neste mercado ou que são mal vindos à essa estrutura burguesa por suas características étnico-raciais. O efeito disso se dissemina por todas as instituições sociais nas práticas negligentes observáveis em escolas, unidades de saúde, centros de assistência social, espaços de justiça, e equipamentos de medidas sócio educativas.

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido” (SANTOS, 1999, p.56)

Há que se pensar na formação dos professores de todos os níveis e conteúdos. Investir em pluralidades de discursos e métodos. Há que se pensar na formação dos formadores e das formadoras. Investir em múltiplas lógicas, visões, escutas e resultados esperados. Há que se pensar em fronteiras, deslocamentos, desconstruções e diálogos para enxergar potências nas diferenças.

O pensamento liminar abre a possibilidade de se pensar a partir das margens, pensar em transversalidades epistemológicas ou numa a epistemologia fronteiriça, que desvele outras escolhas e a possibilidade de preferir pensar nas e a partir das margens, de adotar o pensamento liminar como uma aposta epistemológica, possível apenas como lócus de enunciação fronteiriço crítico gerador de saberes (MIGNOLO, 2003, p. 26).

Neste sentido, sem o reordenamento da geopolítica do conhecimento, as práticas educativas formais observadas no Brasil, que também são destinadas às ciganas e ciganos, recusam-se ao enfrentamento dos silenciamentos das diferenças e reforçam a lógica excludente que eleger fracassados e fracassadas que reforçam a pretensa superioridade dos adaptados e adaptadas. As diferenças, se escutadas, promoveriam aberturas de novos horizontes cognitivos, descolonizadores diante dos paradigmas da ciência e seus cânones, que forjaram a difundida Razão (pseudo) universal e responderiam ao empobrecimento do conhecimento provocado pela racionalidade moderna e suas conseqüentes classificações estigmatizantes.

Ser a partir de onde se pensa, convoca todo educador e educadora a desprender-se, enxergar-se, desconstruindo-as, deslocando-as, ressignificando-as. Toda visão nítida precisa de contraste, de iluminação, de figura e fundo, de diferença, de outros pontos de vista e de repertórios variados.

Dinâmicas culturais são heterogêneas e necessitariam ser multicentradas nos espaços de formação, desde a Educação Infantil até às universidades.

É preciso destruir esse dualismo esquemático para se pensar tempo e temporalidades, cronologias, culturas e identidades com seus próprios eixos históricos e estabelecendo cruzamentos e conexões. É preciso derrotar essa categoria para superar sentimentos de inferioridade que ainda persistem no Sul global (AZEVEDO, 2016, p. 245)

A virada descolonial - movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade, ao radicalizar a crítica pós-colonial dedicada ao antagonismo entre colonizadores e colonizados/colonizadas; ao descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos em relação à orientação eurocêntrica; à desconstrução dos essencialismos; à epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade, propõe a assunção de uma *epistemologia*

fronteira para enfrentar a necessidade de se pensar em diferenças e multiplicidades, de constituir conhecimentos para si mesmo e para a qualidade de sua vida, o que legitimaria formas de entender e se relacionar com as diferenças nos mundos, que não são controladas pelas teorias dos grandes centros hegemônicos de educação/ensino.

A prática do aprender a desaprender, para poder assim reaprender, urge nos espaços de educação, entre as formadoras e os formadores, para que um modelo – de fato novo, criativo – pluriverso, possa emergir das margens e que acabe com a condenação dos e das dissidentes ao fracasso diante de um saber acadêmico disciplinar subalternizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANZALDÚA, Glória. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África Ensinar No Brasil? Tendências e perspectivas. *Projeto História*, n. 56, pp. 233-255, 2016.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRAIDOTTI, Rosi. *Sujetos Nômades: Corporización y diferencia sexual em la teoria feminista contemporánea*. Tradução Alcira Bixio. 1ª edição. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade. *Labrys Estudos Feministas*, Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero, n. 1-2, pp. 01-16, 2002.
- BRAIDOTTI, Rosi. Las Figuraciones del Nomadismo. In: Braidotti, R e Pfeiffer, A. *Feminismo, Diferencia Sexual y Subjetividad Nómade*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In C. R. Brandão (Org), *Repensando a pesquisa participante* (pp.07-14). São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. *Relatório Executivo da I Semana Nacional dos Povos Ciganos*. Distrito Federal: SEPPPIR, 2013. Disponível em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/comunidades-tradicionais/relatorio-executivo-brasil-cigano.pdf>>. Acessado em: 10 jul 2015.
- BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. 1971. Acessado em: 23 mai 2018.
- BREGAGNOLI, Marcelo; SILVA, Giovane J. da; SOARES, Joaerle M. A Educação Profissional Frente à Democratização da Educação No Brasil Contemporâneo. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida (Orgs.). *Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo*. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/e-book_univas.pdf>. 2016. Acessado em: 06 jun 2018.
- D'ÁVILA, Maria Inácia; SANTAMARINA, Cláudia. Uma Reflexão sobre o Hibridismo Cultural e o Processo Identitário de Ciganas Calins Nômades no rio de Janeiro. *Revista Interdisciplinar Interthesis*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 12, n.1, pp. 228-247, 2015.
- DELEUZE, Gilles. O Pensamento Nômade. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. 1ª Edição. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 1ª Edição. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- GROSFUGUEL. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 80, pp. 115-147, 2008.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: Cartografias do desejo*. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão de ciência para os feminismos e o privilégio da perspective parcial. *Cadernos Pagu*, São Paulo: Unicamp, n. 5, pp. 07-41, 1995.

- JORGENSON, Danny L. *Participant Observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1989.
- MAYALL, David. *Gypsy Identities 1500-2000: From Egipcians and Moon-men to the Ethnic Romany*. 2ª Edição. New York: Routledge, 2009.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. 1ª Edição. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MÓNICO, Lisete s.; ALFERES, Valentim, R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Atas CIAIQ2017 >>Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales//Volume 3. Pp. 724-733. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa>. 2017. Acessado em: dez. 2018
- RUSSEL, Bertrand. *Elogio ao Ócio*. Tradução Pedro Jorgensen Júnior. 2ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. 11ª Edição. Porto: Afrontamento, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&Ing=en&nrm=iso>. 2007. Acessado em: 10, Jan, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010. 511 p.