



20(1):27-48
jan./jun. 1995

DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA NA ESCOLA: escolarização de crianças ciganas na Espanha

Márcia Ondina Vieira Ferreira

RESUMO - *Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha.* O texto sintetiza um estudo realizado em uma escola de nível primário da cidade de Madrid, cujo objetivo era verificar que gênero de relação professor/aluno predominava no cotidiano de classes frequentadas por crianças ciganas. Observei que os preconceitos étnicos dos professores os levavam a negar a capacidade intelectual dos ciganos, o que interferia no processo de aprendizagem destes alunos, contribuindo à manutenção de seu fracasso escolar e gerando situações de contestação estudantil e familiar à escola. No transcorrer do texto discuto o tema da interrelação **dominação cultural/resistência à dominação**, sugerindo aspectos a serem aprofundados em outros estudos.

Palavras-chave: *escolarização de ciganos; dominação e resistência; fracasso escolar; preconceitos étnicos; distribuição desigual do conhecimento.*

ABSTRACT - *Domination and resistance in school: gipsy children's schooling in Spain.* This article presents the results of a study carried out in a basic school of Madrid, that aimed to verify what kind of teacher/pupil interaction predominated in everyday life of classrooms frequented by gypsies children. I observed that teachers' ethnics prejudices incite them to neglect the gypsies' intellectual capacity. This fact interfered in learning process of these students, contributing to their scholastic under-achievement and generated acts of students' and families' contestation against school. In the course of the text I discuss the relationship between **cultural domination and resistance against domination**, suggesting aspects may be deepened in other works.

Key-words: *gypsies' schooling; domination and resistance; scholastic under-achievement; ethnics prejudices; differential distribution of knowledge.*

INTRODUÇÃO: O PROBLEMA E A METODOLOGIA

Meu interesse em examinar os fenômenos de dominação e de resistência que acontecem durante a escolarização de crianças pertencentes a um grupo étnico se sustenta na convicção de que é necessário ampliar o número de investigações educacionais sobre as questões de gênero e étnico-raciais, temáticas estas pouco aprofundadas, principalmente no Brasil.

Atualmente, podemos enumerar duas situações que vêm ocorrendo no transcurso do desenvolvimento da teoria educacional crítica. Em primeiro lugar, é claramente identificável que as desigualdades sociais vêm sendo tratadas preponderantemente ao nível das diferenças entre classes. Os estudos relativos à distribuição diferencial do conhecimento na escola, à incapacidade desta de trabalhar com a cultura de origem do aluno, à formação de determinados **habitus**, valores e habilidades, têm gerado pouco conhecimento relativo a outras formas de discriminação que não as provenientes da divisão da sociedade entre classes. Em segundo lugar, talvez como parte desta rigidez na identificação das desigualdades, a maioria das pesquisas costuma dirigir-se à análise da **dominação** que se realiza na instituição educativa, sem atentar para a existência de processos de **resistência**.

Tais situações são facilmente justificáveis: as teorias da reprodução social e cultural conseguiram criar um sistema de interpretação do papel da escola na sociedade altamente coerente. Não obstante, e sem abandonar suas asserções, há que considerar que no caminho até então trilhado pouco se tem feito quanto ao exame de como ocorre a **produção** de determinadas subjetividades na instituição escolar — que, em cada caso, pode contribuir ou não à reprodução social. Além disso, as tentativas de reprodução não acontecem sem percalços, nem tampouco o produto final da escola — o aluno “educado” — é um **facísíml**e saído da mente dos intelectuais orgânicos dos grupos dominantes. Todo o processo educativo, desde a elaboração de suas políticas até sua realização cotidiana em cada instituição, é fruto de negociações e mediações.

Em termos metodológicos, o direcionamento das investigações para as questões da resistência, do sexismo e da discriminação étnico-racial tem fortalecido a utilização da etnografia em estudos de casos específicos. Aqui, há que manifestar a necessidade de um rigor metodológico que oriente a mediação entre as teorias que dão o suporte analítico aos estudos e a realidade concreta a nível microsocial.

Feitos estes esclarecimentos, trata-se, agora, de especificar o objetivo de meu trabalho. Eu tinha em perspectiva aproximar-me de um tipo de aluno que rejeita a cultura dominante na escola e que ao mesmo tempo é discriminado no cotidiano da instituição. Queria entender melhor a incapacidade da escola em promover a aprendizagem de todos estes que não se adaptam à pedagogia escolar, às suas normas e manifestações de hierarquia e que, além disto, na maioria

das vezes pertencem aos setores excluídos dos bens sociais coletivamente produzidos.

Dentre todos os coletivos sociais dominados optei por estudar um grupo de alunos pertencentes a uma etnia numericamente reduzida, os ciganos. Na Espanha sua especificidade cultural é desconsiderada; apresentam problemas de adaptação às normas escolares; não são aceitos por muitos pais, professores e outros estudantes; enfim, os ciganos são um grupo étnico marginalizado na sociedade espanhola. Essas características me levaram a julgar que seria frutífero um estudo sobre a dominação cultural e a resistência a ela no âmbito de uma escola com presença de ciganos.

Neste sentido, posso esclarecer que o objetivo inicial da pesquisa foi verificar **que pautas de relacionamento professor/aluno predominavam no cotidiano de classes freqüentadas por crianças ciganas**. Eu pretendia identificar se atitudes que poderiam ser chamadas de dominação ou de resistência se manifestavam nas aulas. No transcorrer do estudo outros elementos analíticos se esboçaram, explicitando a temática geral, como será desenvolvido na seção 4 deste artigo.

Um aspecto a sublinhar é que na Espanha o rechaço à etnia cigana se aprofunda num momento de crise do Estado de Bem-Estar europeu, sendo a diminuição de medidas de proteção social um caldo de cultura para o aumento de sentimentos xenofóbicos e racistas. Infelizmente, em virtude do caráter sintético deste texto, não poderei tratar deste e de outros temas aqui, tais como a questão da elaboração de teorias racistas justificadoras de preconceitos étnicos, ou sobre os perigos que a aculturação pode exercer sobre a identidade cultural da etnia cigana.

Para concluir esta introdução há que oferecer alguns dados sobre a estratégia de investigação utilizada. Inicialmente seria bom esclarecer que os estudantes pertencentes à “minoría étnica”¹ cigana e os estudantes imigrantes são catalogados à parte por um órgão do “Ministerio de Educación y Ciencia” (MEC) chamado “Subdirección General de Educación Compensatoria”, que elabora uma lista de escolas de nível primário (EGB - Enseñanza General Básica) na qual se indica a existência de minorias. De acordo com a proporção destes alunos este organismo confere à cada escola um ou mais professores de educação compensatória, que lhes atenderão especialmente, dentro do horário regular de aulas, ainda que todos eles estejam matriculados em turmas normais. Outros dados sobre esta questão serão apresentados na seção 3.

A existência dessa lista de escolas com minorias levou-me a, depois de uma breve seleção, solicitar permissão para realizar uma coleta de dados de caráter etnográfico na escola que, a partir de agora, chamarei de “Colegio Público Don Juan”.

Considerando a temática central deste trabalho a inserção no cotidiano da instituição me pareceu a melhor forma de compreender os significados dos acontecimentos. Assim, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram de caráter

qualitativo, fundamentalmente a observação — de classes de educação compensatória, de primeiro, quarto e quinto anos, do recreio e de vários outros momentos “informais” — secundada por análise de documentos e entrevistas. Estas últimas foram realizadas ao final do ano letivo, depois que minha imersão na realidade da instituição proporcionasse questões-chave para a elaboração de roteiros. Eu elaborei quatro roteiros distintos: para a professora de educação compensatória, para as professoras tutoras das turmas observadas, para o diretor da escola e para o coordenador da “Unidad de Trabajo Social” (UTS), um serviço de assistência social radicado num núcleo de favelas próximo à escola, onde residia um número considerável de alunos ciganos da mesma². Como mantive muitas conversas informais com professores de ambos os sexos, havendo, inclusive, observado ocasionalmente aulas de professores homens durante e depois do período de seleção de turmas para a análise, somente utilizarei o substantivo **professor** no feminino quando minhas conclusões se referirem exclusivamente aos comportamentos das professoras das turmas estudadas mais exaustivamente.

Por fim, em relação à análise feita, e como já foi dito, durante as atividades outros focos analíticos se delinearão a partir da questão genérica de pesquisa, os quais serão explicitados na seção 4. A seguir apresentarei uma nota a respeito do quadro teórico (campo educacional) que embasou a pesquisa.

ESCOLA, PODER E RESISTÊNCIA: ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

A escola tem sido bastante examinada quanto às relações de dominação que ocorrem em seu interior e as possíveis correlações entre este fenômeno e as relações de poder existentes na sociedade. As mais conhecidas perspectivas percorrem um caminho que vai da reprodução de subjetividades na instituição escolar à reprodução da divisão social entre classes no âmbito econômico. Se incluem, aqui, os trabalhos de Althusser (“Ideologie et Appareils Idéologiques d’État”, 1970), Baudelot & Establet (“L’École Capitaliste en France”, 1971) e Bowles & Gintis (“Schooling in Capitalist America”, 1976).

Já o estudo de Bourdieu & Passeron (“La Reproduction”, 1970) se ocupa mais detidamente de como a escola promove determinados **habitus**. A chamada **teoria da violência simbólica** amplia suas proposições para qualquer sociedade onde existam relações de força, não necessariamente em sociedades divididas em classes sociais, como o fazem as interpretações anteriores, de caráter nitidamente marxista. Para o estudo da reprodução cultural esse trabalho é mais completo, visto que analisa como ocorre a imposição do arbitrário cultural por intermédio do trabalho pedagógico sustentado pela autoridade pedagógica.

Ao nível da relação entre culturas numa dada formação social³, “La Reproduction” resgata a articulação de diversas culturas num sistema onde uma é a

dominante e as demais subordinadas. Quanto mais o indivíduo assimile a cultura dominante menos lhe farão sentido os valores de sua cultura originária.

Por outro lado, considerando que os trabalhos acima mencionados não se propõem a avaliar as contradições presentes na escola — para dizer-se o mínimo —, diversos autores têm identificado nas chamadas **teorias da resistência** uma elaboração que busca superar os aportes teóricos do reprodutivismo social e cultural, no âmbito das contribuições neomarxistas à educação (Fernandez Enguita, 1989; Giroux, 1986; Viegas Fernandes, 1988).

É preciso assinalar, em primeiro lugar, que o título **teorias da resistência** é usado genérica e um tanto imprecisamente em referência àqueles estudos que dão importância ao fenômeno da contradição na escola, redefinindo, como diz Giroux (1986), conceitos como classe, poder, cultura, ideologia, e aprofundando conhecimentos a respeito das representações, significados e valores que os grupos dominados dão aos acontecimentos da vida cotidiana.

Mais que um mecanismo de dominação perfeitamente ajustado para seu funcionamento ideal, a escola é uma instituição na qual as contradições geram diferentes níveis de relações entre seus agentes. A coexistência de distintas concepções de mundo subjaz sob a aparente harmonia ambicionada pelo funcionalismo, ou a dominação cultural e/ou ideológica pregada pelo reprodutivismo.

Arriscando-me a utilizar um termo pouco preciso, eu diria que estas diferentes concepções de mundo **se relacionam** a distintos comportamentos. Alguns autores conceituam de modo igualmente distinto a estes últimos, com o fim de definir o campo da resistência. Eles apontam, também, algumas inconsistências teóricas no uso deste conceito em alguns estudos sobre fenômenos educacionais com base no referencial da resistência. Como não poderei me dedicar, aqui, a discutir a elaboração destes autores, me reduzirei à tentativa de circunscrever um conceito de resistência suficiente para o entendimento da análise feita neste artigo.

Parto do ponto de vista apresentado por Burbules (1987) de que as relações humanas são relações de poder, sustentadas pela existência de conflitos de interesses. As ações dos indivíduos envolvidos nestes conflitos variam bastante entre dois extremos de possível interação, no caso a **dominação** (física ou psicológica) e o **consentimento** (relações consensuais). Via de regra, existe uma constante tensão entre a **submissão** e a **resistência** à dominação.

Em termos da instituição escolar, há uma concordância entre diversos teóricos acerca da existência de diferentes comportamentos estudantis em relação àquela. Quanto aos comportamentos **grupais** que poderíamos caracterizar como contrários à instituição, podemos definir como **resistência** “... a negativa coletiva em aceitar as exigências e promessas da escola e a contraposição a essas de valores alternativos”, característica de alunos pertencentes à classe trabalhadora (Fernandes Enguita, 1989, p. 7).

Entretanto, com a intenção de superar um certo romanticismo de algumas investigações no campo da resistência, que identificam em toda atitude de indisci-

plina um interesse de transformação social, tem-se buscado explicitar melhor este conceito. Fernandez Enguita afirma que a resistência pode apresentar-se como mera compensação, isto é, transferência de insatisfação em relação à dominação sofrida, com o indivíduo tentando tornar-se dominador em outra esfera social. Por isso, considera o vocábulo **oposição** mais adequado para caracterizar a contraposição aos valores institucionais por intermédio da elaboração de valores alternativos.

Uma categorização que me parece mais clara é a elaborada por Vieigas Fernandes (1988), dado que ele continua usando o já consolidado termo **resistência** para aqueles casos mais claros de enfrentamento ao poder. Para ele o conceito de **resistência** se adequa a atitudes que buscam debilitar “... a classificação entre categorias sociais e que são dirigidas contra o(s) poder(es) dominante(s) e contra aqueles que o(s) exercita(m) ...”. Para o caso de demandas e provocações “... exclusivamente orientadas contra os princípios de controle escolar” o autor reserva o termo **contestação** (p. 174).

De qualquer maneira, também os comportamentos contestatórios podem chegar a transformar-se em práticas de resistência, sempre que os estudantes (mas não só eles, visto que a resistência quase sempre se origina fora da escola) consigam determinar a origem do controle que sofrem. Por isso tanto as práticas contestatórias quanto as de resistência devem ser objeto de investigação por parte da teoria da resistência.

A categorização que Viegas Fernandes desenvolve sobre os diversos níveis em que a resistência pode produzir-se é bastante grande, por isso somente vou me deter naquilo que ele chama de **resistência global** e **resistência parcial**. Considerando que as tentativas de reprodução social e cultural por meio da escola se produzem tanto do ponto de vista da (1) reprodução da divisão social e sexual do trabalho como pela (2) inculcação da ideologia dominante, somente é global a resistência que se refere a estes dois aspectos, e parcial aquela relativa a um só aspecto. Enfim, a resistência global tem mais força emancipatória, mas acontece estatisticamente menos que a resistência parcial.

Aqui é preciso mencionar uma última ressalva feita pelos teóricos. Ainda que as atitudes estudantis analisadas pelos estudos da resistência se apresentem como uma criação cultural alternativa à cultura impositiva da escola, na maioria das vezes elas se destacam como práticas reprodutivas. Neste sentido Willis (1991) assinala a necessidade de desenvolver — e seu trabalho “Learning to Labour” dá grandes passos nesta direção — “uma teoria mais geral das formas culturais e seu papel na reprodução social ou, mais exatamente, para seu papel na manutenção das condições para a produção material continuada no modo capitalista” (p. 209).

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS NA ESPANHA E PRECONCEITOS ÉTNICOS

Os preconceitos contra os ciganos na Espanha (e em toda a Europa) datam de muitos séculos. Este povo partiu da Índia no século XII (San Roman, 1976) ou XIII (Sanchez Ortega, 1976), espargindo-se pela Europa e ingressando na Espanha em 1415, sendo inicialmente bem recebidos. Em 1499, com a promulgação, pelos Reis Católicos, da primeira “Pragmática Antigitana”, começou um período de perseguição que vai até o final do século XVIII. Esta perseguição inclui, segundo Calvo Buezas (1990a), discriminação cultural e genocídio e, de acordo com San Roman (1976), seu final garante a igualdade perante a lei mas não a igualdade econômica e social.

Provavelmente o preconceito contra os ciganos começa porque sua tradição nômade é contrária à necessidade de vinculação a um território objetivando a organização política e do processo produtivo, num período em que se constituem os Estados modernos. A isto se somam acusações de prática de bruxaria.

De fato, as transformações introduzidas na estrutura econômica durante séculos não conseguiram integrar os ciganos no sistema de produção “payo”⁴, ainda que se possa dizer que participam — de forma marginal — da divisão social do trabalho em alguns setores da economia.

A reorganização do processo capitalista de produção, a partir da crise de meados dos anos 70, dificulta bastante a situação sócio-econômica dos ciganos espanhóis, que começam a competir, com os **payos** pobres, pelos poucos recursos sociais e econômicos durante a crise do Estado de Bem-Estar: empregos desqualificados, moradia subvencionada e educação pública, principalmente. Isto tem gerado conflitos sociais (latentes e visíveis) em várias partes da Espanha.

Entretanto, os ciganos são somente um bode expiatório para a insatisfação do povo espanhol **payo**, porque aqueles significam simplesmente cerca de 2% da população espanhola, número demasiado pequeno para que se possa atribuir aos investimentos sociais feitos em seu proveito um impacto sério sobre os recursos públicos.

O racismo espanhol contra seus compatriotas ciganos se estende à comunidade escolar, existindo em todo o território nacional muitas situações conflitivas onde **payos** têm tentado impedir, por diversos modos, que crianças ciganas assistam aulas junto a crianças **payas**.

A nível institucional existe a iniciativa, por parte do MEC, de normalizar a escolarização das crianças pertencentes à etnia cigana. Seu processo mais recente de escolarização vem sendo desenvolvido de 1986 para cá, quando foram suprimidas as chamadas “escolas-ponte”, cujo objetivo era promover hábitos e habilidades mínimas para que pudessem integrar-se em escolas normais. A partir daí começa um programa de educação compensatória, buscando integrar e regularizar a assistência dos ciganos à escola. Apesar destas intenções oficiais,

a frequência e o rendimento escolar desses alunos está longe de um nível satisfatório. A assistência é irregular e o abandono começa aos 8 anos de idade, mas o período mais crítico é o compreendido entre os 11 e os 15 anos (atualmente a faixa de idade obrigada a escolarizar-se está entre os 6 e os 16 anos, ainda que a partir dos 3 anos a oferta seja obrigatória).

Frente a estes dados, e por mais que a política oficial diga pretender adequar a escola às diferenças culturais das minorias, podemos questionar em que medida a instituição educativa contribui para a manutenção do negativo desempenho dos ciganos, se é possível acreditar que ela possa executar políticas multiculturais ou, ao menos, quais são as suas possibilidades no processo de promoção social deste grupo de estudantes.

Não são muitos os estudos que se ocupam do especificamente pedagógico em relação à escolarização do povo cigano⁵. Aqui vou mencionar exclusivamente as investigações de Calvo Buezas (1989, 1990a e 1990b), dado que nos dão uma idéia sobre os preconceitos existentes na escola contra os ciganos e, conseqüentemente, oferecem uma pista a respeito do tipo de relação pedagógica que há entre professores **payos** e alunos ciganos.

Os trabalhos citados articulam técnicas qualitativas e quantitativas de coleta de dados, e são bastante significativos em termos de cruzamento de variáveis (amostra de 1100 professores em todo o território nacional, em distintos níveis de ensino, tipos de colégio, sexo, idades, área de ensino, classe social dos alunos e tamanho das cidades). As conclusões sobre o preconceito dos docentes em relação aos ciganos revelam que estes compõem a minoria menos tolerada por aqueles. Tomando como exemplo o tema da integração dos ciganos a centros escolares ordinários, 71,4% dos professores é favorável a esta alternativa como via de solução ao problema escolar cigano; entretanto, 19,2% ainda crê nas escolas-ponte e 7,7% defende escolas segregadas para os ciganos. Uma fração um pouco maior (8,6%) afirma que lhes incomodaria muito ter ciganos como alunos.

Podemos mencionar um outro aspecto importante, com a intenção de sublinhar a possibilidade próxima de passar-se de uma situação de “preconceito” a uma de “racismo militante”. Quando perguntados a respeito dos conflitos **payos**-ciganos, 24,5% dos professores deu razão aos pais **payos** que protestavam pela admissão de crianças ciganas nos colégios, o que leva Calvo Buezas a concluir como preocupante o futuro dos conflitos nos mesmos.

Por outro lado, há um aspecto positivo no estudo em questão. Professores e estudantes **payos** são conscientes de que nas aulas pouco se trata de temas relativos ao povo cigano, que também não está presente nos textos escolares. Eles parecem apontar para a necessidade de maior conhecimento da cultura desta etnia, de sua história e concepções de vida.

Não obstante, é difícil predicar o pluralismo cultural e a solidariedade numa instituição que ignora e/ou despreza a cultura dominada, como veremos a seguir.

A ESCOLA ESTUDADA: UM CENÁRIO CONCRETO PARA A DISCRIMINAÇÃO

No ano acadêmico em que realizei a coleta de dados (92/93) o Colégio Público Don Juan contava com 35 professores. Estavam matriculados 577 alunos: 487 **payos**, 26 imigrantes e 64 ciganos. O absentefismo entre os ciganos é forte, havendo quem, estando matriculado, nunca compareceu ao colégio. O abandono é maior a partir dos 11 anos de idade, com maior concentração de matrículas no segundo ciclo do ensino básico (3º, 4º e 5º anos)⁶.

Com exceção das crianças de educação infantil (3, 4 e 5 anos de idade) e do 1º ano, todos os demais ciganos (38) recebem aulas de educação compensatória, com variados níveis de defasagem.

37 destas crianças recebem ajuda financeira para alimentar-se na escola. Isto não significa que as demais não a tenham solicitado; muitas vezes as famílias ciganas não conseguem apresentar a documentação exigida (como declaração de renda familiar).

A maioria das mães indica como ocupação suas lidas domésticas. Os pais trabalham em sua maioria com venda ambulante, e os demais em outras atividades próprias da etnia cigana (limpeza, coleta de sucata, artistas, etc.). Em geral, existe uma precariedade salarial.

A moradia destas crianças se divide entre casas e apartamentos subvencionados pelo Estado e barracos em uma favela próxima à escola.

Creio que com estes dados o leitor já tem uma idéia mínima das condições de vida e de escolarização das crianças estudadas nesta pesquisa. No transcorrer desta seção irei explicitando os resultados da análise feita, que apontam para a existência de preconceito contra as crianças ciganas, com negativa interferência sobre o seu processo de aprendizagem.

As relações interétnicas: o oculto e o manifesto em termos de não-discriminação racial na escola

Quando entrei pela primeira vez no Colégio Público Don Juan me saltou à vista que ali ocorria algo, ou então que havia o desejo de que não ocorresse. Por todo o prédio, as paredes dos corredores estavam tomadas por cartazes com escritos pacifistas ou com normas de comportamento. O caráter dos cartazes dependia da divisão geográfico-política do espaço físico da escola, ou seja, no andar térreo, onde estavam as instâncias de “poder” e a vigilância era tarefa mais da instituição como um todo, abundavam as orientações pacifistas e normativas. Já nos corredores superiores compartilhavam o espaço distintas séries e turmas, portanto a “propaganda” era adequada aos temas tratados em classe e, em cada sala de aula, dada a autonomia docente, a escolha dos desenhos dependia

das concepções de cada professor, variando muito em seus conteúdos, de caso a caso.

Com o passar do tempo fui compreendendo que para entender melhor o problema das relações interétnicas na instituição, principalmente o relacionamento **payos**-ciganos, seria preciso dirimir as confusões entre o **preceito pedagógico de pregar a convivência harmônica** e a **interpretação que os professores dão**, como coordenadores das atividades escolares, **ao que seja não-discriminação**. Esta interpretação se concretiza nas distintas formas de proceder e falar sobre o referido relacionamento no cotidiano da instituição.

Existem orientações (difusas) sobre a política de escolarização de minorias étnicas que são absorvidas pelo coletivo docente ou, pelo menos, este tem que aceitá-las. Outra coisa é a postura individual de cada professor caso tenha que responsabilizar-se pela educação de algumas destas crianças. Falando genericamente e considerando a problemática racial **payos**-ciganos, eu diria que o principal motivo que leva os professores a defender **teoricamente** a não-discriminação é a **necessidade de evitar o conflito**. Sendo os centros escolares lugares privilegiados para enfrentamentos raciais — a imprensa narra constantemente conflitos deste tipo em toda a Espanha — os docentes vivem sob a tensão de prevenir-lhes e evitar problemas maiores.

De fato, a prevenção aos conflitos ocorre principalmente no espaço físico-temporal do recreio. No recreio o pátio da escola dá lugar a três fenômenos: de parte dos professores, a vigilância que garantiria a coexistência pacífica; de parte dos alunos em geral, a liberação total do “estado de estudante” (exigência de comportamento adequado ao estudo) e sua substituição pelo “estado de esquina da rua” (quando podem proceder de acordo com seus sentimentos, sendo “donos do seu próprio tempo” [McLaren, 1992, p. 132]); em termos de relações interétnicas, a existência de grupos fechados estreitados pelos muros do Colégio.

Na sala de aula os conflitos entre as crianças (principalmente entre meninos) praticamente desaparecem. A situação de “estado de estudante” faz com que os sentimentos sejam camuflados. Diferentemente da hora do recreio, em aula os ciganos são mais débeis, porque estão presentes em número reduzido, e o que acontece é uma separação entre os “maus” alunos, onde são incluídos os ciganos, e os “bons”. Entre os “maus” existe uma espécie de solidariedade, mas alguns docentes tentam separar os **payos** dos ciganos, dado que estes são considerados exemplos negativos.

Além disso, muitos professores não apresentam suficiente “ética” e sensibilidade para evitar destacar os ciganos dos demais. Na maioria das vezes acabam por fazê-lo.

Associadas ao tema de evitar conflitos e ao preceito de não-violência estão as normas comportamentais, sendo os ciganos considerados por alguns professores, mais violentos e, por outros, iguais aos **payos**. Isto depende das distintas concepções que cada docente apresenta em relação à etnia cigana (seu nível de

etnocentrismo) e sua conseqüente interpretação do que seja um comportamento “adequado”. Via de regra prepondera a opinião baseada em estereótipos raciais, cruzada com uma visão de senso comum sobre o papel da escola.

Neste sentido, e como veremos na próxima parte, alguns professores pensam que uma criança cigana com problemas de conduta o é por ser da etnia cigana, assim como uma “boa” criança cigana o é porque “seus pais não convivem com ciganos, e sim com **payos**”. Também vemos que, como a escolarização é um valor em si para a sociedade dominante, toda manifestação cultural das crianças e pais ciganos contra a escola não é entendida como uma tentativa de manter a identidade cultural deste grupo, atitude que deve ser problematizada e equacionada objetivando o respeito às diversidades culturais. Parece aos professores **payos** que perdem o seu tempo.

Logo, se pode dizer que a não-discriminação para o senso comum dos professores do colégio estudado é uma realidade pelo fato de aceitar-se os ciganos num lugar que não é o seu, e que pensam pertencer aos **payos**. Entretanto, é preciso dizer que existem pontos de vista discordantes, com diferentes atuações pedagógicas dentro do mesmo corpo docente. Minhas colocações seguintes tentarão esclarecer como as atitudes pedagógicas dos professores contradizem sua defesa oral de não-discriminação e igualdade para todos.

Relação professor/aluno e questões disciplinares

No período diário em que os estudantes estão “contidos” pelas paredes da instituição educativa alternam-se principalmente dois estilos de interação, aquilo que McLaren já identificou como “estado de estudante” e “estado de esquina da rua”. Enquanto estão nos espaços exteriores às salas de aula, predomina o último estado, e dentro destas o “estado de estudante” deveria ser o fundamental.

Eu diria que existe uma tensão entre as manifestações ruidosas e vitais das crianças e as tentativas dos corpos docente e de funcionários de estabelecer normas em todos os espaços e momentos. Quanto mais reduzido é este espaço, como nas salas de aula, mais é necessário que o poder do professor se mostre suficiente para regular o funcionamento do grupo. Por outro lado, nos corredores, pátio, refeitório, o poder se manifesta sem rosto e, portanto, as sanções possíveis são mais diretas e só se aplicam nos casos mais graves de indisciplina. Geralmente os professores não interferem, sua mera presença é considerada suficiente para garantir os limites.

Assim, em termos do espaço físico compartilhado por todos, o preceito de disciplina de corpos e mentes é garantido por uma face mais onipotente e difusa, enquanto que em cada turma o professor é o responsável por determinar as táticas de organização do trabalho. São seus gestos, seu tom de voz, as palavras que escolhe para aprovar ou não as ações de seus alunos que personificam a autoridade.

Isto não quer dizer que fora das salas o controle não tente ser forte. Ao contrário, a escola é, antes de mais nada, um espaço disciplinador. Mas fora das salas a disciplina apresenta um caráter de ritual autojustificado, não fundamentado diretamente na necessidade de disciplina para a concretização dos aspectos cognitivos da educação.

Logo, a primeira norma na escola estudada é o reconhecimento da autoridade do professor. A expressão “seño” (abreviatura de senhorita) é utilizada para dirigir-se a qualquer mulher que não esteja na condição de aluna. As crianças freqüentemente necessitavam saber se eu era uma “seño”, com o fim de estabelecer um estatuto de relação. Ainda que solicitasse a algumas que me chamassem por meu nome me diziam que não, que eu era uma “seño”.

Além disso, fui percebendo outros rituais: que estando no pátio, durante o recreio, as crianças não podiam ir ao banheiro (não podendo também beber água, dado que não havia bebedores no pátio); que as filas para voltar às salas existiam somente para as crianças até 5ª série, com as demais voltando sozinhas e por outra escadaria; que elas não podiam ir ao banheiro antes que acabasse a aula.

Quanto às observações que fiz em sala de aula, elas me permitiram identificar distintos perfis profissionais nas professoras, provavelmente dependentes de suas formações acadêmicas e experiências de trabalho, da compreensão político-ideológica de seus papéis e do papel da escola na sociedade e de opções por estratégias pedagógicas de organização do trabalho. Todas as docentes com as quais interagi tinham muitos anos de experiência em variados níveis de ensino.

O que eu gostaria de explorar aqui é **como os professores colocam a necessidade de disciplina para o trabalho e se há distintos padrões de comportamento dos professores em relação às crianças payas e giganas.**

Um primeiro aspecto que elucida tal questão é referente a como a professora utiliza o espaço da aula e divide seus alunos por este espaço. Percebi que cada professora, além de ter seu ponto de apoio na sala, ou seja, seu lugar determinado, distribuía as crianças segundo fossem “boas” ou “más”. Algumas professoras situavam estas últimas em lugares onde pudessem ser melhor controladas, ou então sua localização denotava uma hierarquia baseada no seu rendimento escolar. Aplicando essa regra ao caso dos ciganos, observei que quando estes eram “maus” alunos (na maioria das vezes) estavam sentados à parte (juntos ou separados); mas nas raras vezes em que eram “bons” estavam sentados junto aos **payos**.

Eu concluí que em alguns casos disciplina e rendimento escolar não se separam na avaliação dos professores, sendo a primeira definidora em caso de empate. Neste sentido, quando se diz “mau aluno”, a definição contempla um estudante indisciplinado e, portanto, com péssimo desempenho intelectual, ou então alguém que, por sua pouca inteligência, é atraído pelos “maus alunos”.

Conseqüentemente, cada docente interpreta de maneira particular o que

seja disciplina e determina qual o grau de “indisciplina” aceitável para o desenvolvimento das atividades escolares. Para alguns é recorrente a necessidade de silêncio, a visão de corpos quietos associada à noção de estudo, outros toleram coisas que não prejudiquem diretamente o andamento dos trabalhos.

Um observador atento percebe, também, que o sentido da indisciplina sofre alterações dependendo da série acadêmica e da idade das crianças. Por exemplo, um estudante de 1ª série apresenta uma relação afetiva mais forte com seu/sua professor/a do que as crianças maiores. Ainda que a instituição escolar na maioria das vezes busque implantar desde o princípio da escolarização **uma** noção de comportamento adequado, as manifestações de expansão e jogo das crianças são naturais à sua idade, e quanto menores são elas mais dificilmente suas atitudes podem ser interpretadas como uma agressão **intencionada** à pessoa do professor. Já os estudantes maiores podem contestar a necessidade em si de determinados rituais e sua aplicação por parte de seu professor.

Entretanto, me parece que os docentes nem sempre conseguem refletir sobre os motivos que levam os alunos a ter determinados comportamentos, assim como não percebem a si mesmos como elementos participantes das situações de indisciplina. Em geral, pensam que o problema está exclusivamente no estudante, não considerando sua própria incapacidade para equacionar o problema. É mais fácil, logo, “rotular” o aluno, tentar isolá-lo, desprezá-lo.

No Colégio Don Juan era bem visível a interferência das expectativas dos professores sobre seus alunos. Os estudantes chamados de “bons” eram elogiados frente aos demais, enquanto que os “maus” sofriam às vezes humilhações. Isto ocorria tanto com crianças **payas** quanto com ciganas, mas a diferença reside no fato de que as representações negativas dos professores sobre os ciganos têm base não só individual, ou familiar, ou no seu bairro de moradia. As expectativas negativas recaem sobre toda a etnia cigana, como algo imutável historicamente. A seguir, continuarei a explorar esses aspectos.

O desenvolvimento do cognoscitivo em aula e o papel da educação compensatória

Como o tema desta investigação não se relaciona diretamente a aspectos referentes à sociologia do currículo, não me preparei especificamente para avaliar possíveis filtragens que o currículo oculto exerce sobre o currículo oficial, quanto à educação dos ciganos. Em todo o caso, a distribuição diferencial do conhecimento entre estes e os estudantes **payos** salta à vista.

Que quero dizer com isto? Que se entendemos que a educação executa duas tarefas, desenvolver valores e instruir, a educação recebida pelos ciganos tem pouco de instrução, pelo menos no que se refere ao ensino em sua aula de origem. Como esta é uma questão complexa, talvez seja necessário esclarecer alguns

pontos com anterioridade lógica.

A discussão burguesa a respeito da instrução das classes subalternas remonta ao século XVIII e permanece hoje com variados matizes. Se naquela época a preocupação fundamental girava em torno de se era adequado ou não oferecer aos setores dominados da população uma instrução elementar, hoje as divergências se alteram, porque a nível do discurso não há mais quem não defenda a **instrução** para todos. Entretanto, há outros que destacam o empobrecimento da qualidade da **educação**, reduzindo-se esta a uma instrução que somente permite ao indivíduo o mínimo suficiente para viver no mundo moderno. A educação como forma de compreensão das relações sociais passa ao largo, geralmente, do saber transmitido nas aulas. Além disso o conhecimento, que é historicamente produzido, é apresentado como se fora estático e imutável, sofrendo uma seleção por parte dos setores dominantes da sociedade, preocupados, também, em cultivar determinados **habitus**. O gênero de aprendizagem preponderante não se ocupa em reconstruir o saber de acordo com as formas de elaboração do pensamento já presentes nos aprendizes.

Para dizê-lo de outro modo, "... a redução do espaço educativo à instrução coincide com o movimento político de negação da identidade das classes subalternas e, conseqüentemente, de negação da legitimidade do educativo que se dá nos processos sociais de que elas fazem parte como uma das classes fundamentais. É um movimento de negação da legitimidade do saber da gente comum ..." (Arroyo, 1987, p. 81).

Sei que alguns dirão que é arriscado transferir uma argumentação como a de Arroyo, baseada na distinção entre classes sociais, para a discussão dirigida aos grupos étnicos. Não obstante, a similitude de argumentos defendida aqui se sustenta na crença de que um grupo étnico como os ciganos, num país desenvolvido, ocupa determinada posição estrutural no sistema econômico. Aí tem de fazer parte da luta pela distribuição de recursos⁷, e a educação é um bem necessário para sobreviver em sociedade.

Neste sentido, o que quero sublinhar é que **inclusive quanto a um aspecto mais restrito da educação, isto é, à instrução, considerada como condição mínima para que o indivíduo viva nas comunidades atuais, os ciganos são prejudicados**: para os docentes da escola estudada os ciganos não estão ainda nem ao nível de ser instruídos nos conhecimentos básicos. O fato é que as representações que os professores têm sobre a possibilidade de êxito escolar e social de seus alunos comandam sua dose de esforço no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem das crianças. Além disso, como já foi explicado, o papel que paracada professor ocupa a disciplina em sala de aula é determinante, de tal modo que o uso da prevenção/repressão para evitar a indisciplina termina por colocar em segundo plano os referidos desenvolvimento intelectual e aprendizagem de conhecimentos.

Também a competência é usada na escola como um recurso pedagógico. De

meu ponto de vista é um recurso bastante discutível, visto que acaba por hierarquizar as crianças, desenvolver o individualismo e privilegiar os mais desinibidos, e nos acontecimentos que presenciei isto significa excluir os ciganos. Mas o problema piora quando, ao lado do estímulo à competição, os docentes tentam evitar situações de solidariedade, inclusive entre **payos** e ciganos. Sob a excusa da necessidade de desenvolvimento individual os professores perdem a oportunidade não só de promover valores como a cooperação e o altruísmo, importantes para promover a tolerância étnica mas, também, de utilizar a alternativa pedagógica de que os mais fortes intelectualmente colaborem com os que têm mais dificuldades.

As afirmações acima podem dar uma idéia da fragilidade metodológica de alguns docentes, ou de sua opção por formas mais tradicionais de ensino. Nesta linha de raciocínio também posso citar uma série de temas recorrentes nos constructos teóricos dos professores a respeito do fracasso escolar das crianças ciganas.

Com exceção da professora de educação compensatória, todos os docentes da escola estudada com os quais falei a respeito da problemática cigana usavam argumentos, em maior ou menor grau, plenos de um reducionismo sociológico e psicológico muito comum nos meios educacionais. Isto significa que, a partir de uma constatação sobre as conhecidas carências sócio-econômicas e educativas das crianças ciganas, os professores derivam problemas de ordem intelectual ou comportamental **insuperáveis no âmbito da escola**. Eu constatei, como afirmou a professora de educação compensatória, que seus colegas “crêem que as crianças ciganas não têm capacidades, estão condenadas ao fracasso”.

Por esta crença, e considerando além disso que alguns têm atitudes realmente preconceituosas, o que ocorre é que os professores têm que “gastar” o tempo da aula com os ciganos, ocupá-los para que não sejam maus exemplos.

Quanto ao papel da educação compensatória para os ciganos, os docentes afirmaram claramente que a direção do processo educativo daqueles ficava a cargo da professora de educação compensatória. Por sua parte, no “Plan de Actuación de Educación Compensatoria” ela manifesta a necessidade de “reuniões periódicas com os professores tutores para coordenar as atividades que realizam os alunos nas classes respectivas” (p. 5). Não obstante me afirmou que, na prática, “o planejamento é feito de maneira informal, a nível de corredor, na hora do café”. Com alguns colegas consegue fazer um trabalho bem coordenado, com outros não.

Em termos do que sucedia no dia-a-dia das aulas de compensatória, observei que não só era aí que as crianças realmente “aprendiam”, como era nelas em que se sentiam bem.

Na classe referida não havia oportunidade para a indisciplina, por vários motivos. A capacidade intelectual das crianças era ali provada verdadeiramente, isto é, não se partia de suas supostas incapacidades. Assim, a autoconfiança dos

alunos era reforçada, seus erros considerados desafios, suas dificuldades eram comuns a todos. A carga afetiva presente em toda comunicação pedagógica neste caso lhes afetava positivamente.

Por maior que fosse a concepção da professora em relação à necessidade de disciplina intelectual, no sentido de concentração para o estudo, ela freqüentemente respeitava as manifestações de aborrecimento das crianças, não acostumadas à rigidez escolar, propondo outra atividade ou que voltassem a sua turma de origem (onde, na prática, ficariam sem fazer nada).

Contraditoriamente, se o plenamente cognoscitivo acontecia na aula de compensatória, a avaliação era responsabilidade de cada professor tutor. No mencionado “Plan de Actuación ...” a professora desta classe especial assinala que “em alguns casos consultou-se minha opinião a respeito” (p. 10). Eu imaginei que isto poderia levar, ocasionalmente, a processos avaliativos não tão justos, porque dentre os rituais de desempenho valorados pelos professores os aspectos comportamentais tinham muito impacto. Em última instância, as crianças seriam punidas por sua pouca “assistência” e por suas “atitudes negativas”, o que explicaria porque as meninas ciganas, consideradas mais disciplinadas, apresentavam melhores históricos escolares. No “Plan ...” são mencionados os critérios usados para avaliação, antagônicos entre si:

“a) Avaliação com respeito ao nível inicial que a criança tinha. Em cujo caso se fez constar no boletim que progrediu ou não com respeito a dito nível.

b) Avaliação com respeito à ‘superação’ dos objetivos estabelecidos para uma determinada série. Nestes casos, muitos alunos foram reprovados porque não alcançam os objetivos da ‘média’ da classe.” (p. 10)⁸.

Seria possível, por outro lado, lançar a hipótese da interferência do etnocentrismo de alguns docentes sobre o processo de avaliação, o que justificaria o fato de que a professora de compensatória, mais sensível à causa cigana, nem sempre fosse convidada a opinar nas avaliações. Entretanto, estas suposições só poderiam ser colocadas a prova num outro trabalho, onde o acompanhamento mais direto da vida escolar de alguns alunos fosse o objeto principal da investigação.

CONCLUSÃO:

duas retas só se encontram no infinito — o desprezo à cultura da minoria e a resistência à cultura dominante na escola

Inicialmente pensei ser possível examinar como sucedia, na escola Don Juan, o processo de aculturação dos ciganos aos valores e costumes **payos** e se existiam focos de contestação à imposição da cultura majoritária. Entretanto, a insuficiência de dados me acurralou na esquina destes fenômenos, podendo

refletir com mais profundidade somente sobre o aspecto mais saliente das relações interculturais ali observadas: a intolerância em relação ao distinto.

Digo isto baseada em algumas percepções pouco otimistas. Os professores crêem tão pouco nas possibilidades dos ciganos que mal se dão ao trabalho de inculcar-lhes valores ou **habitus**. O que ocorre é mais por contágio, como um subproduto das relações pedagógicas. Os docentes não têm alternativa à presença dos ciganos na escola. Como já disse, o esforço se reduz à tentativa de evitar que os ciganos sejam maus exemplos.

Dito desta maneira parece que assinalo uma rigidez nas atitudes dos professores em relação a estes alunos pouco verossímil, por ser não-dialética. Entenda-se, contudo, que destaco um desprezo à cultura da etnia cigana como um todo, ou seja, os professores conseguem divisar as capacidades de algumas crianças, mas aí elas são recortadas de seus traços adscritivos e reclassificadas em outra categoria: “é cigano, mas seus pais não convivem com ciganos, e sim com **payos**”.

Tal como os docentes de McLaren (1992), para alguns professores do Colégio Don Juan é mais importante estar ocupado que estar correto. Convencidos da inferioridade cultural de ambos grupos étnicos (no caso de McLaren, estudantes açorianos no Canadá), os professores das duas escolas elaboram seus estereótipos e tratam alguns alunos com se carecessem de uma terapia que os mantivesse sem oportunidade de reagir.

Uma circunstância que muito me chamou a atenção foi o fato de que as docentes consultadas (com exceção da responsável pela educação compensatória) valorizam mais o rendimento das ciganas, “mais trabalhadoras, cuidadosas, tranquilas, aceitando melhor qualquer inovação”. Em alguns históricos escolares que examinei as meninas estão um pouco melhor em termos de assistência e de atitudes (ainda que o “NM” — “necessita melhorar” — seja freqüente). Como sabemos, na sociedade machista dos ciganos as mulheres são desde cedo iniciadas na subordinação aos homens e aos mais idosos em geral, sendo os meninos estimulados a ter maior autonomia. De maneira oposta ao que fazem os ciganos, na escola **paya** o caráter mais servil das meninas tem mais prestígio, sempre que isso signifique uma submissão à autoridade **paya**. Somente neste sentido a desigualdade entre gêneros é valorizada distintamente nas sociedades **paya** e cigana, por mais que se deva reconhecer que na primeira essa já esteja ponderada por novos valores ou, pelo menos, por uma contestação introduzida pelos movimentos de mulheres.

O preconceito que membros do corpo docente demonstram pela cultura e pela etnia cigana **facilita** a proliferação do racismo entre os estudantes. Willis (1988) encontrou em sua pesquisa que onde havia racismo entre os professores o racismo dos estudantes brancos era bem mais forte. Heller (1989) aponta que as crianças **aprendem** a ser racistas com os adultos. Também Calvo Buezas identificou o estereótipo nos seus estudos:

*“A percepção que os **payos** tem dos ciganos, como grupo étnico diferenciado, é clara, firme e taxativamente visualizada pela totalidade das crianças e adolescentes; não há um só que diga ou insinue que não conhece ou sabe o que é um cigano”* (1990a, p. 22).

Tal qual o menino que observei no pátio da escola, não tendo mais que dez anos, reclamando que “um **cigano** quer me bater”.

As professoras atribuíam muito do desempenho negativo dos estudantes ciganos às orientações e proteção que recebiam de sua família. Os pais são permissivos ao desejo de seus filhos de não ir à escola, e não lhes “obrigam” a fazer as tarefas. Ainda que recebam ajuda financeira para comer no refeitório, lhes trazem comida fora de hora, ou lhes dão dinheiro para comer no bar (o que, por um lado, denotaria uma “indisciplina de vida” e, por outro, o mau uso do dinheiro público). Os pais não têm idéia da função do boletim escolar, e não o assinam quando as crianças o levam à casa. As professoras achavam muito difícil, também, conseguir a permissão dos pais para que seus filhos participassem de atividades extra-classe.

Neste mesmo sentido o diretor da escola conseguiu realizar uma reunião, ao final do ano letivo, com os pais dos alunos infreqüentes, e me afirmou que os ciganos só escutam, têm medo de perder as ajudas sociais que recebem.

Eu concluí que, para quem não vê valor imediato na escola, o fato de só receber estímulos negativos desta por certo deve fazer crescer o rechaço. Além disso, igualmente o corpo docente não busca entender os costumes da etnia cigana e tentar contatos mais amenos; ao contrário, suas argumentações para a falta de interação com as famílias ciganas são sempre recheadas por preconceitos.

Não obstante, as atitudes de rechaço dos pais ciganos à escola não são comportamentos de resistência; tentando usar uma terminologia mais precisa, são meramente **comportamentos de contestação**. Eles tentam evitar a aculturação e o contato entre diferentes gêneros ao não permitir que seus filhos e filhas participem de excursões, mas não têm interesse de interferir na escola para uma mudança curricular, por exemplo. A freqüência às aulas é considerada a contribuição que as crianças fazem à subsistência familiar, meramente uma obrigação que têm de sofrer como contrapartida dos auxílios recebidos dos “payos”; assim, as famílias não resistem à imposição cultural que extermina dos livros-texto as etnias minoritárias.

Quanto à **resistência das crianças ciganas**, inicialmente há que fazer duas ressalvas. Primeiro, as crianças com as quais trabalhei eram muito pequenas (as maiores tinham 12 anos), sendo pouco provável que reagissem como os estudantes de nível secundário de ensino estudados por Willis ou McLaren. Segundo, neste caso eu também diria que os comportamentos das crianças em seu limite podem ser identificados como de **contestação** (contrários ao controle escolar), não como de resistência à dominação cultural.

Eu percebi que a indisciplina dos alunos ciganos se manifestava em duas situações: quando se aborreciam com o trabalho acadêmico e como forma de autojustificar seus déficits educativos. O desprezo a seus professores e às demais crianças ocorria como forma de encobrir seus sentimentos de inferioridade frente a um conhecimento que não possuem e que é por todos valorizado.

Buscando reunir elementos para a continuidade da investigação, é preciso sublinhar um pouco mais alguns tópicos relativos ao tema reprodução/resistência.

Eu não coletei dados suficientes para identificar mais claramente as variáveis que delineiam um determinado estudante cigano considerado “bom aluno”. A relação entre sua “condição de bom aluno” e demais elementos de sua vida pessoal que podem levá-lo a isso ainda são uma incógnita para mim. Isto significa que ele já faz parte de outra rede cultural, que já adquiriu valores alheios a sua etnia, como afirmam as docentes, ou como diriam Bourdieu & Passeron? Ou existem outras explicações aceitáveis, como o reconhecimento que algumas pessoas da etnia estudada fariam sobre a necessidade de alterar estratégias de modo de vida frente às exigências sociais? Lembremos que as culturas não são estáticas nem imutáveis.

Voltando à contestação das crianças, ainda que eu sempre percebesse nelas alguma desconformidade em relação às orientações dominantes no Colégio (por sinal, algo que não é exclusivo dos ciganos), seria preciso acompanhar a vida escolar de alguns destes alunos para exemplificar melhor o que considere uma dificuldade da cultura dominante em impor-lhes seu **habitus**.

Ou seja: do ponto de vista analítico é mais fácil reconhecer como, quando e onde acontecem processos reprodutivos, que identificar os motivos pelos quais a reprodução não se produz numa circunstância específica. Muitas vezes pode ser apressado concluir que a resistência estudantil foi eficaz ao construir barreiras aos intentos de dominação. Na concepção de Willis, a relação entre culturas no ambiente pedagógico é uma via de mão dupla, na qual a produção e a reprodução cultural ocorrem simultaneamente. Teríamos que refletir sobre que parte dos comportamentos de contestação dos ciganos (filhos e pais, porque aqui temos um caso típico de estratégias de resistência com origem familiar ou, até mesmo, na totalidade do grupo étnico) contribuem para a reprodução de sua situação social, que, no seu caso, significa falar da permanência em seu estado de marginalização social.

Realmente eu creio que a escola possa oferecer instrumentos para a participação social dos ciganos e demais grupos subordinados, sempre que os mesmos passem a ver nela mais que um espaço de troca de bens de consumo — troca-se a escolarização das crianças por ajudas de todo o tipo. Se estes grupos conseguirem organizar-se para pleitear sua visão de educação, o processo de introdução da interculturalidade pode ganhar uma face verdadeiramente mais plural, por via da negociação.

Por último, quero dizer que a pesquisa de um grupo étnico numericamente

minoritário me abriu um campo de reflexões distinto de meus estudos anteriores. É o mesmo falar de diferenças culturais entre etnias ou entre classes sociais? Como se articulam estas duas variáveis? As etnias dominadas também fazem parte dos segmentos destituídos de poder social e de bens econômicos, mas se nosso critério de seleção de uma amostra basear-se exclusivamente em divisões sócio-econômicas, como seria o caso em relação aos estudantes “pobres” num país como o Brasil, provavelmente encontremos uma cultura comum mais difusa. Cabe indagar se esta circunstância pode colaborar mais ou menos à absorção de valores dominantes.

Notas

1. O uso corrente do vocábulo minoria por si só pode significar uma atitude discriminatória, visto que qualifica as etnias dominadas mesmo que não sejam minoria numérica (como no caso da África do Sul). Veja-se Calvo Buezas, 1988.
2. Maiores dados sobre a situação sócio-econômica do povo cigano não poderão ser dados aqui, apesar de sua importância para a compreensão do fenômeno estudado. Posso adiantar que a maioria da população cigana espanhola possui baixo nível sócio-econômico e de escolaridade, com grande número de analfabetos, é habitante de favelas ou de moradias subvencionadas pelo Estado (“viviendas de protección oficial”) e ocupa postos de trabalho desqualificados ou ocupações na economia submergida. Para maiores detalhes remeto ao Relatório final da pesquisa: Ferreira, 1993.
3. Bourdieu & Passeron não utilizam o conceito de formação social em seu sentido marxista, e sim como sistema de relações de força material e de força simbólica entre grupos ou classes. A força material será maior caso não se perceba sua relação com a força simbólica. Esta, por sua vez, será maior quanto mais consiga dissimular a imposição do arbitrário cultural, legitimando a ordem social.
4. Chama-se de “payo” a todo aquele que não é cigano.
5. Um trabalho de Fernandez Enguita (1993) que também toca neste tema foi concluído após o término de minha investigação.
6. Por muitos motivos os ciganos retiram seus filhos da escola: porque famílias inteiras voltam ao campo em períodos determinados para participar da colheita (os imigrantes e os ciganos são mão de obra barata); também na cidade os filhos colaboram nas atividades econômicas de seus pais, enquanto as meninas cuidam de seus irmãos menores; por fim, frente a uma instituição que não lhes parece ter valor imediato, as crianças têm autonomia para decidir se querem ou não comparecer às aulas. Isto traz problemas aos ciganos porque as autoridades condicionam as ajudas sociais fornecidas a esta etnia à frequência de suas crianças à escola.
7. Veja-se, a este respeito, Calvo Buezas (1988) e Rex (1983).
8. Ao final da EGB (8 anos de duração, mas agora transformada pela reforma em implantação em “Educación Primaria”, com 6 anos de duração) o aluno que não superou os objetivos deste nível de ensino não recebe o “Certificado de Graduado Escolar”, que o qualificaria para prosseguir estudos. A reforma educacional está lançando esta

trava à possibilidade de continuar estudos para a educação secundária, mas de qualquer maneira creio que este aspecto mereceria uma larga discussão a respeito de seus pressupostos de igualdade.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos M. et alii. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 75-92.
- BURBULES, Nicholas. Uma teoria do poder em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 19-36, jul./dez. 1987.
- CALVO BUEZAS, Tomás. *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- _____. Minorías étnicas y sociedad dominante: perspectiva antropológica. In: SEGUNDAS Jornadas de Estudio sobre Servicios Sociales para la Comunidad Gitana, Madrid, 1987. *Ponencias, Comunicaciones, Conclusiones*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1988.
- _____. *El racismo que viene; otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos, 1990.
- _____. *Los racistas son los otros; gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular, 1989.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. Educação e teorias da resistência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 3-15, jan./jun. 1989.
- _____. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE, 1993. Memoria de investigación.
- FERREIRA, Márcia O.V. *Dominación y resistencia en la escuela: el caso de los gitanos*. Madrid: Universidad Complutense/Departamento de Sociología III, 1993. Memoria de investigación.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação; para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HELLER, Agnes. Sobre os preconceitos. In: _____. *O cotidiano e a história*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 43-63.
- McLAREN, Peter. *Rituais na escola; em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- REX, John. *Race relations in sociological theory*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- SANCHEZ ORTEGA, M^a Helena. *Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII*. Madrid: Nacional, 1976.
- SAN ROMAN, Teresa. *Vecinos gitanos*. Madrid: Akal, 1976.
- VIEGAS FERNANDES, João. From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. *British Journal of Sociology of Education*, v.9, n.2, p. 169-180, 1988.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Versão revisada de trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu - MG, outubro de 1994.

Márcia Ondina Vieira Ferreira é professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas /RS, doutoranda em Sociologia da Educação na Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e bolsista do CNPq.

Endereço para correspondência:
Rua Almirante Barroso, 1734
96010-280 - Pelotas - RS - Brasil
E-mail: soso313@sis.ucm.es