



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos

Luciana Câmara Fernandes Bareicha

Brasília - 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos

Luciana Câmara Fernandes Bareicha

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Brasília, Janeiro de 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: A PERSPECTIVA DOS CIGANOS E DOS NÃO-CIGANOS

Luciana Câmara Fernandes Bareicha

Orientadora

Profa. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UnB)

BANCA:

Professora Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UnB)
Membro Titular – Orientadora

Professora Dr^a. Marília Josefina Marino (PUC - SP)
Membro Titular – Avaliadora externa

Prof(a). Dr(a). Eliana Rigotto Lazzarini (IP/UnB)
Membro Titular – Avaliadora externa

Professora Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (UnB)
Membro Titular – Avaliador do Programa de Pós-graduação

Professor Dr^a. Lucio França Teles (UnB)
Membro Titular – Avaliador do Programa de Pós-graduação

Professora Dr^a. Leila Chalub Martins (UnB)
Membro Suplente – Avaliador do Programa de Pós-graduação

Aos meus filhos Daniel e Laura e
Paulo, companheiro de todo dia...
À Maria Alícia Romãña (*in memoriam*)
minha amiga psicodramatista e mestre...

AGRADECIMENTOS

Escrever é inspiração, emoção e conhecimento. Precisei de tudo isso, para trilhar esse caminho, e por isso, não o fiz sozinha. A vida é passagem e estamos aqui para fazer boas escolhas, boas amizades e ter paz no coração, em tudo que se faz.

Para conseguir chegar até aqui, precisei de muitas mãos, que por vezes me acolheram, por vezes me diziam para não perder as esperanças, e até dizer da coragem, que está por trás de todo desespero humano.

Começo os meus agradecimentos, aos meus filhos, Daniel e Laura (10 e 8 anos). Nessa fase final, eles sentiam que eu estava distante e, que era preciso ser assim... que algumas escolhas podem levar a “renúncias”, de outras coisas... mas eles, sempre souberam que, nunca renunciei ao amor que tenho por eles e, que em momentos distantes, prevaleceu o que temos de respeito e amor, entre um e outro. Obrigada meus queridos filhos, por toda a paciência, durante esse tempo de produção.

Agradeço a Paulo, pessoa de índole boa e que tem mostrado que os objetivos precisam existir, mas para alcançar, precisamos persistir. Admiro a calma que ele teve, nos meus momentos de maior tensão e desespero, quando os meus sujeitos de pesquisa foram embora. Obrigada pelo apoio de sempre.

Agradeço à minha orientadora Teresa Cristina, pessoa singular no seu jeito simples de ser. Sempre otimista e ensina a todos os seus alunos como se estabelece a relação orientadora – orientanda. Obrigada Teresa, por confiar em mim e, me respeitar nos momentos de maiores dificuldades, que passei nesse período do doutorado. Admiro-te muito e não te esquecerei.

Duas amigas, em especial, estavam comigo a todo o momento, Denise Alves e Jane Poener. Meninas, não tenho palavras certas para lhes agradecer, por tudo que passamos juntas, nos últimos anos. Vocês estavam comigo nos momentos mais difíceis, com tanto amor, carinho e respeito, que vocês não vão sair do meu coração.

Também agradeço ao coordenador professor Wandilson Moraes da Secretaria de Educação, que me ajudou na coleta de dados, foi essencial para a conclusão desse trabalho.

Agradeço à minha mãe, pessoa especial em minha vida. É o símbolo da guerreira, mulher de fibra, tem bondade por toda parte dela, linda em todos os sentidos e minha fonte de inspiração.

Agradeço ao meu pai, que sempre, me valorizou, me incentivou nos estudos, e sempre respeitou o meu tempo.

Obrigada minha sogra, Neuza, pelas orações, sempre bem vindas e que me ajudaram a manter a serenidade, quando eu mais precisei.

Agradeço a todos os meus professores da pós graduação, em especial à Albertina Mitjans, professora que sempre me incentivou e acreditou no meu projeto.

Obrigada à banca examinadora por ter aceitado estar comigo nesse momento de avaliação e respeitar esse caminho que tracei de pesquisa.

Agradeço aos ciganos, que me receberam, me entenderam e dividiram as suas histórias de vida, assim, fazem parte da minha vida, desde então, e para sempre.

Poesia Cigana

Oh, Deus, para onde irei?
 O que posso fazer?
 Onde encontrar
 Lendas e canções?
 Não encontro rios.
 Oh, bosque, meu pai,
 Meu negro pai!

A era dos ciganos viajantes
 Já passou. Mas eles estão diante de meus olhos,
 São brilhantes,
 Fortes e claros como água.
 Que se escuta
 Vagando
 Quando quer falar.

Porém, coitada, não tem voz...
 ... A água não olha para trás.
 Foge, corre mais longe,
 Onde olhos não o verão,
 A água que vaga.

Papusza - ela perdeu mais de cem membros de sua família durante a guerra, mas nem mesmo essa tragédia iria moldá-la. Ela escreveu um momento crítico da história de seu povo na Polônia e (sem que ela soubesse) em toda parte: certo tipo de vida – a vida na *lungo drom*, a vida na estrada (FONSECA, 1996, p.16-17). Por ter se tornado poeta que escrevia e cantava seus versos, foi levada a julgamento à mais alta autoridade dos Roma poloneses, o *Baro Shero*, o grande líder e declarada impura: a punição era a inapelável exclusão do grupo. Passou oito meses no hospital psiquiátrico da Silésia, depois durante 34 anos até a sua morte em 1987 viveu sozinha e isolada, repelida por sua geração tornou-se um nome: uma boneca, muda e rejeitada.

GUERREIRO MENINO

Fagner

Um homem também chora
 Menina morena
 Também deseja colo
 Palavras amenas
 Precisa de carinho
 Precisa de ternura
 Precisa de um abraço
 Da própria candura
 Guerreiros são pessoas
 São fortes, são frágeis
 Guerreiros são meninos
 No fundo do peito
 Precisam de um descanso
 Precisam de um remanso
 Precisam de um sonho
 Que os tornem perfeitos
 É triste ver este homem
 Guerreiro menino
 Com a barra de seu tempo
 Por sobre seus ombros
 Eu vejo que ele berra
 Eu vejo que ele sangra
 A dor que traz no peito
 Pois ama, e ama
 Um homem se humilha
 Se castram, seu sonho
 Seu sonho é sua vida
 E a vida é o trabalho
 E sem o seu trabalho
 Um homem não tem honra
 E sem a sua honra
 Se morre, se mata
 Não dá pra ser feliz
 Não dá pra ser feliz

*A vida é assim: esquentada
 e esfria,
 Aperta
 Daí afrouxa,
 Sossega
 E depois desinquieta.
 O que ela quer da gente
 É CORAGEM.*

Guimarães Rosa

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar as representações sociais a respeito da exclusão social e do “ser cigano” para grupos ciganos e não ciganos do Distrito Federal. Devido à dificuldade de acesso às informações, foi utilizada abordagem plurimetodológica que envolveu Entrevista, com dados quantitativos e qualitativos, Entrevista Aberta, Grupo Focal e Sociodramas. Participaram da pesquisa um cigano da etnia *Rom*, outro da etnia *Sinti* e outro da etnia *Calon*. Aprofundando os dados sobre a realidade *Calon* presente no Distrito Federal, foram entrevistados 139 professores que tiveram e não tiveram contato com ciganos em escolas públicas, 80 alunos universitários públicos com e sem contato e 73 alunos particulares com e sem contato, e 41 alunos de pós graduação. Os dados objetivos foram analisados com o programa de Análise de Evocação (EVOC) e os dados subjetivos com Análise de Conteúdo. As respostas foram ainda aprofundadas utilizando-se sociodramas entre os grupos de alunos de graduação e pós graduação. Os resultados levaram à criação de um modelo teórico explicativo da natureza da exclusão na relação entre ciganos e não ciganos e, ainda, a relação entre a escola e a exclusão social. O grupo cigano é caracterizado como fechado, com normas rígidas, com uma cultura tradicional, sendo o não cigano um personagem com imagem negativa, mas necessário para a realização do comércio, sua principal atividade de sobrevivência. Já o grupo não cigano é caracterizado como flexível, aberto a mudanças, com normas flexíveis ou ambíguas e que tem no cigano um personagem com imagem negativa, mas que guarda algum interesse em vivenciar sua cultura. Apesar de a rua ser considerada o lugar mais frequente de encontros, a escola ocorre como principal instituição onde a relação pode ser estabelecida. Contudo, a escola ignora a cultura cigana, não a inclui em seu currículo, não prepara os professores para acolhê-los, não identifica e não atende suas necessidades de grupo. Tais fatores, aliados ao estilo de vida nômade e a tradição de inserção precoce de jovens nas tarefas do acampamento fazem com que a educação oficial, não cigana, seja desejada pelos ciganos apenas se atender às suas necessidades de sobrevivência como grupo étnico. Nesse sentido, políticas públicas devem atender a estas reivindicações como tentativa de interromper o ciclo histórico de exclusão social vivenciado pelos ciganos nas escolas.

Palavras-chave: Ciganos, Representações Sociais, Exclusão Social, Sociodrama

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the social representations of social exclusion and "being gypsy" for gypsy and non-gypsy groups of the Federal District. Due to the difficulty of access to information, it was used plurimethodological approach which involved Interview, with quantitative and qualitative data, Interview, focal group and Socialdramas. Participated in the research a gypsy ethnic *Rom*, another ethnic *Sinti* and other ethnic *Calon*. Deepening the data about reality *Calon* present in the Federal District, 139 teachers who were interviewed had and didn't have contact with gypsies in public schools, 80 students with and without contact and 73 students with and without contact, and 41 graduate students. The objective data were analyzed with the analysis program of evocation (EVO) and subjective data with content analysis. The answers were still deepened using social dramas between undergraduate and postgraduate. The results led to the creation of a theoretical model explaining the nature of exclusion in the relationship between gypsy and non-gypsy and also the relationship between the school and the social exclusion. The gypsy group is characterized as closed, with rigid rules, with a traditional culture, being the gypsy, not a character with negative image, but necessary for the realization of the trade, their main activity. The non-gypsy group is flexible, open to change, with flexible rules or ambiguous and that gypsy has a character with negative image, but which holds any interest in experiencing their culture. Although the street is considered the most frequent place of meetings, the school occurs as a main institution where the relationship can be established. However, the school ignores the gypsy culture, not to include in your resume, does not prepare teachers to welcome them, does not identify and does not meet their needs. These factors, allied to the nomadic lifestyle and the tradition of early insertion of young people in the camp make the official education, non-gypsy, be desired by gypsies only if it meets their survival needs as an ethnic group. In this sense, public policy must meet these demands as an attempt to stop the historical cycle of social exclusion experienced by gypsy in schools.

Keywords: Gypsy, Social Representations, Social Exclusion, Socialdrama

RESUMÉ

L'objectif de cette recherche c'est faire des investigations sur les représentations sociales quant à cela de l'exclusion social et dû "être gitan" pour groupes gitans et non gitans du Distrito Federal. À cause de difficulté d'accès à les informations, ont eu utilise des abordages différents qu'a couvert Interview, avec informations quantitatives et qualitatives, Interview Ouverte, Groupe de foyer et Sociodrames. Ont participé de cette recherche un gitan de l'ethnie *Rom*, un outre de l'ethnie *Sinti* et, encore outre de l'ethnie *Calon*. En train d'approfondir les informations sur la réalité *Calon*, présent en Distrito Federal, ont interviewé 139 professeurs qu'ont eues et que non n'ont pas du contact avec gitans en écoles publiques, 80 élèves universitaires publiques avec et sans contact et 73 élèves particulières avec et sans contact, et 41 élèves d'après graduation. Les informations objectives ont eu analysé avec le programme d'Analyse d'Évocation (EVOC) et les informations personnelles avec analyse de contenu. Les réponses ont eu encore approfondi s'en utilisé des drames sociaux entre les groupes des élèves de graduation et d'après graduation. Les résultats ont apporté à la création d'un modèle théorique explicatif de la nature de l'exclusion dans la relation entre gitans et non gitans et, encore, la relation entre l'école et l'exclusion sociale. Le groupe gitan c'est caractérisé comme fermé, avec des normes rigides, avec une culture traditionnelle, en train d'être le nom gitan un personnage avec une image négative, mais nécessaire pour la réalisation de le commerce, sa principale activité de survie. Déjà le groupe non gitan s'est caractérisé comme flexible, ouvert à changements, avec normes flexibles ou ambiguës et qu'a en gitan un personnage avec une image négative, mais que garde quelque intérêt en vivre sa Cultura. Malgré la rue être considérée le place plus fréquent des rendez-vous, l'école arrive comme principale institution où la relation peut être établie. Toutefois, l'école ignore la culture gitan, non l'inclure dans son curriculum, non repaire les professeurs pour leur accueillir, non identifie et non attendre leurs necessities du groupe. Telles conditions, allié au style de vie nomade et à la tradition d'insertion précoce des jeunes en les tâches de camping, font que l'éducation officielle, non gitan, aura été désiré pour les gitans seulement si satisfait ses necessities de survie comme en groupe ethnique. Comme ça, politiques publiques doivent satisfait ses revendications comme tentative d'interrompre lo cycle historique d'exclusion sociale vive pour les gitans dans les écoles.

Mots-clé: Gitans, Représentations-Sociales, Exclusions-sociales, Sociodrames

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

CAESB – Companhia de Águas e Esgoto de Brasília

DF – Distrito Federal

EVOC – *software* Análise de Evocação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UR – Unidade de Registro

UC – Unidade de Contexto

UA – Unidade de Análise

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** *Dinâmica a respeito de como as necessidades são satisfeitas* (FREUND, apud CALIMAN, 2008).p.52
- Figura 2:** *Articulação entre os vários componentes das Representações Sociais* (Fonte- Abric, 1976, apud Pereira, 2005).p. 99
- Figura 3:** *Eixos Teóricos e metodológicos de intervenção da Teoria Socionômica* (Fonte: Riquet, 1999, p. 182).p. 113
- Figura 4:** *Subgrupo 1 da Pedagogia se agrupa com as cartas ciganas.*p.180
- Figura 5:** *Subgrupo 2 da Pedagogia se agrupa com as cartas ciganas.* ...p. 180
- Figura 6:** *Cartas ciganas do Subgrupo 1 da Nutrição.*p. 188
- Figura 7:** *Cartas ciganas do Subgrupo 2 da Nutrição.*p. 190
- Figura 8:** *Grupo de Psicodramatistas em formação dançando no final da dramatização.*p. 216
- Figura 9:** *Caracterização do Modelo Teórico a respeito da convivência entre ciganos e não ciganos.*p. 226
- Figura 10:** *Líder e família no acampamento cigano Calon.*p. 265
- Figura 11:** *Mulheres ciganas do acampamento Calon.*p. 266
- Figura 12:** *Mulheres e crianças ciganas do acampamento Calon.*p. 267
- Figura 13:** *Barracas do acampamento cigano Calon visitado em Planaltina (DF).*p. 272
- Figura 14:** *Barraca e cigana do acampamento cigano Calon (Planaltina - DF).*
.....p. 272

- Figura 15:** *Barraca cigana Calon em Planaltina (DF).*p. 273
- Figura 16:** *Interior da barraca e cigana do acampamento cigano Calon (Planaltina - DF).*p. 273
- Figura 17:** *Utensílios domésticos sempre limpos, dentro da tradição cigana.*
.....p. 274
- Figura 18:** *Assinatura do Termo de Consentimento para o grupo participar da pesquisa (a pesquisa foi explicada e foi lido o Termo de Consentimento).* p. 274
- Figura 19:** *Família do cigano que gostaria de estudar (EJA).*p. 277
- Figura 20:** *Mãe do cigano que gostaria de estudar (EJA).*p. 277
- Figura 21:** *Escola Córrego do Arrozal, o acampamento do grupo Calon fica ao final da estrada de terra (essa escola recebe ciganos para estudarem).* ...p. 278
- Figura 22:** *Escola Classe Córrego do Arrozal próxima ao acampamento cigano.*p. 278
- Figura 23:** *Tapetes vendidos pelos ciganos Calons de Planaltina (DF).*p.283
- Figura 24:** *Caracterização dos processos de exclusão/inclusão dos ciganos para os professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75).*
.....p. 346
- Figura 25:** *Caracterização dos mecanismos de inclusão dos ciganos, para os professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75).*p. 352
- Figura 26:** *Caracterização da relação Educação e Exclusão Social para professores do ensino público do DF, com contato os ciganos (N = 75).* ..p. 354

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - *Elementos da representação a respeito dos ciganos evocados pelos professores do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 64).p.319*

Tabela 2 - *Elementos da representação a respeito dos ciganos evocados pelos professores do ensino público com contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 75).p. 320*

Tabela 3 - *Elementos da representação social a respeito dos ciganos evocados pelos alunos do ensino público com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 80).p. 326*

Tabela 4 - *Elementos da representação social a respeito dos ciganos evocados pelos alunos do ensino particular com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 73).p. 328*

Tabela 5 - *Elementos da representação social a respeito dos ciganos evocados pelos alunos do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 61).p. 331*

Tabela 6 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos professores do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 64).p. 334*

Tabela 7 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos professores do ensino público com contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 75).p. 335*

Tabela 8 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos alunos do ensino público com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 80).p. 339*

Tabela 9 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos alunos do ensino particular com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 73).p. 341*

Tabela 10 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos alunos do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 61).p. 344*

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** *Características do estado civil do grupo 1 dos ciganos.*p. 138
- Gráfico 2:** *Características da escolaridade do grupo 1 dos ciganos.*p. 137
- Gráfico 3:** *Caracterização por sexo dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75).*p. 144
- Gráfico 4 :** *Caracterização por função atual dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75).*p. 145
- Gráfico 5:** *Caracterização por local da escola dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75).*p.145
- Gráfico 6:** *Caracterização por ter ou não acampamento cigano próximo a escola dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75)*p. 147
- Gráfico 7:** *Caracterização por sexo dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64).*p. 147
- Gráfico 8:** *Caracterização por função atual dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64).*p. 148
- Gráfico 9:** *Caracterização por local da escola dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64).*p. 148
- Gráfico 10:** *Caracterização por ter ou não acampamento cigano próximo a escola dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64)*p. 149
- Gráfico 11:** *Caracterização por sexo dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19).*p. 150
- Gráfico 12:** *Caracterização por função atual dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19).*p. 151
- Gráfico 13:** *Caracterização por cursos dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19).*p. 151
- Gráfico 14:** *Caracterização por semestre dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19).*p. 152

Gráfico 15: *Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19).* p. 153

Gráfico 16: *Caracterização por sexo dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61).*p. 154

Gráfico 17: *Caracterização por função atual dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61).*p. 154

Gráfico 18: *Caracterização por cursos dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61).*p. 155

Gráfico 19: *Caracterização por semestre dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61).*p. 156

Gráfico 20: *Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61).* p. 157

Gráfico 21 : *Caracterização por sexo dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35).*..... p. 158

Gráfico 22: *Caracterização por função atual dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35).*p. 159

Gráfico 23: *Caracterização por Instituições de ensino Particulares dos alunos com contato com os ciganos (N = 35).*p. 159

Gráfico 24: *Caracterização por cursos dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35).*p. 160

Gráfico 25: *Caracterização por semestre dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35).*p. 160

Gráfico 26: *Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35).*
.....p. 161

Gráfico 27: *Caracterização por sexo dos alunos do ensino particular sem contato com os ciganos (N = 38).*p. 161

Gráfico 28: *Caracterização por função atual dos alunos do ensino particular sem contato com os ciganos (N = 38)..... p. 162*

Gráfico 29: *Caracterização por Instituições de ensino Particulares dos alunos sem contato com os ciganos (N = 38).p. 163*

Gráfico 30: *Caracterização por semestre dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35).p. 163*

Gráfico 31: *Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino particular sem contato com os ciganos (N = 38).
.....p. 164*

Gráfico 32: *Caracterização do Sexo dos alunos de nutrição do ensino particular (N = 6).p. 164*

Gráfico 33: *Caracterização do Sexo dos alunos de Pedagogia do ensino particular (N=6).p. 165*

Gráfico 34: *Caracterização percentual da existência e não existência da relação entre educação e exclusão social, para professores do ensino público com contato com os ciganos (N=75).p. 355*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Objetivo Geral	11
Objetivos Específicos	11
CAPÍTULO 1 - Os Ciganos: História a ser (re)conhecida	14
1.1. Os Ciganos: um ser diferente, uma cultura diferente.....	18
CAPÍTULO 2 - Exclusão Social: construções e desconstruções conceituais	46
CAPÍTULO 3 - A Teoria das Representações Sociais	59
3.1. O Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.....	63
3.2. O Campo de Estudos em Representações Sociais	68
3.3. O Fenômeno das Representações Sociais: por Moscovici	71
3.4. Representações Sociais da Exclusão: a construção de um referencial teórico-metodológico	75
3.5. A Teoria das Representações Sociais: uma abordagem teórica de pesquisa científica	79
3.6. A Teoria do Núcleo Central	93
3.7. Metodologia de Pesquisa com Representações Sociais: a exclusão como fenômeno	98
CAPÍTULO 4 - A Teoria da Socionomia	104
4.1. Moreno, predestinado pela cigana: reconhecia a sua vida entre a inclusão e a exclusão.....	104
4.2. A Teoria Socionômica: que “nomia” é essa?	108
4.3. A Teoria da Socionomia de Jacob Levi Moreno	111

4.3.1. A Tricotomia Social	112
4.3.2. Sociatria	114
- Psicodrama	114
- Psicoterapia de Grupo	118
- Axiodrama	119
- Sociodrama	120
4.3.3. Sociodinâmica	121
- Teatro Espontâneo	121
- Jornal Vivo	122
4.3.4. Sociometria	123
- Teste Sociométrico	123
- Teste dos Papéis	124
- Teste da Espontaneidade	124
- <i>Role-playing</i>	125
- <i>Role-taking</i>	126
- <i>Role-creating</i>	126
4.4. Teoria dos Papéis	127
4.5. Teoria da Espontaneidade/Criatividade	128
4.6. Matriz de Identidade	129
CAPÍTULO 5 - Metodologia de Pesquisa	133
5.1. Procedimentos Metodológicos Gerais	134
5.2. Participantes da Pesquisa	136
5.2.1. Perfil do primeiro grupo de ciganos <i>Calons</i> que tivemos contato na via Estrutural (Brasília – DF)	137
5.2.2. Perfil do segundo grupo de ciganos <i>Calons</i> que tivemos contato em Planaltina (DF)	140
5.2.3. Perfil dos dois ciganos, <i>Sinti</i> e <i>Rom</i> , das entrevistas de história de vida individuais	142
5.2.4. Perfil dos professores da Rede de Ensino Público do Distrito Federal	144

5.2.5. Perfil dos alunos da Rede de ensino público do Distrito Federal	150
5.2.6. Perfil dos alunos da Rede de ensino particular do Distrito Federal	157
5.2.7. Perfil dos alunos do Curso de Nutrição do ensino particular do Distrito Federal	164
5.2.8. Perfil dos alunos do Curso de Pedagogia do ensino particular do Distrito Federal	165
5.2.9. Perfil dos alunos em Formação de Psicodrama da PUC de São Paulo	165
5.2.10. Perfil dos alunos em Formação de Psicodrama para professor didata na Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama de Brasília	166
5.3. Descrição dos Procedimentos Metodológicos Específicos	166
5.3.1. Entrevistas de História de vida individuais	166
5.3.2. Grupo Focal	167
5.3.3. Entrevistas Semiestruturadas	168
5.3.4. Sociodramas	169
5.3.5. Questionário de Análise de Evocação (EVOC)	172
5.3.6. Análise de Conteúdo	175
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	177
6.1. Análise e Discussão dos Sociodramas	177
6.1.1. Análise e Discussão do “sociodrama cigano” com os alunos da Pedagogia (particular)	177
6.1.2. Análise e Discussão do “sociodrama cigano” com os alunos da Nutrição (particular)	185
6.1.3. Análise e Discussão do “sociodrama cigano” com os alunos em Formação de Psicodrama de São Paulo	197
6.1.4. Análise e Discussão do “sociodrama cigano” com os alunos em Formação de Psicodrama de professor didata de Brasília ..	220
6.1.5. Análise e Discussão Geral dos Resultados dos Sociodramas e Modelo Teórico	225

6.2. Análise e Discussão das Entrevistas de História de vida individuais	235
6.2.1. Cigano <i>Sinti</i> de São Paulo	235
6.2.2. Cigana <i>Rom</i> da Colômbia	242
6.2.3. Cigano <i>Calon</i> de Brasília	258
6.3. Análise dos Resultados do Grupo Focal	302
6.4. Análise e Discussão Geral dos Resultados das Entrevistas Individuais Semiestruturadas, das Entrevistas Individuais de História de Vida e do Grupo Focal	308
6.5. Análise e Discussão dos Resultados da Análise de Evocação (EVOC)	318
6.6. Análise e Discussão dos Resultados das perguntas abertas acerca da Relação Educação e Exclusão Social no contexto cigano	346
CONSIDERAÇÕES FINAIS	357
REFERÊNCIAS	363
ANEXOS	370
ANEXO 1 – Cartas Ciganas utilizadas no “Sociodrama Cigano”	371
APÊNDICE	372
APÊNDICE 1 – Modelo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento	373
APÊNDICE 2 – Modelo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento dos Ciganos.....	376

INTRODUÇÃO

A construção de conhecimento acerca de grupos sociais tem vertentes em diferentes áreas de atuação, que perpassa a sociologia, a psicologia social, a história, a educação, entre outros, e bebe de fontes diversas na elaboração de teorias e argumentos para um princípio de entendimento ou, pelo menos, de explicações sustentadas em hipóteses e apontadas como de características de grupo.

No percurso pessoal e acadêmico, consigo perceber de onde vim e o que almejo alcançar ao estabelecer a meta de pesquisadora. Na graduação de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) já existia a busca pelo conhecimento na psicologia comunitária, sob a orientação da Dra. Helena Cláudia Frota de Holanda, com quem me inspiro até hoje. Naquela época em, 1993-94, as inquietações a respeito de que maneira as comunidades menos abastadas constroem seus alicerces de força e, qualidades afetivas, diante de tantas dificuldades sociais, se fortaleceram em mim.

Mais tarde, entre 1998 e 2000 em Brasília, conheci a professora Angela Almeida com quem trabalhei na qualidade de aluna do mestrado na psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Além disso, percebi que é possível dar voz aos sujeitos mais simples da nossa sociedade por intermédio da teoria das representações sociais de uma forma bem aproximada da realidade e de maneira qualitativa. A professora acolheu-me e os adolescentes em situação de rua eram alvo de nossos olhares e, mais que isso, de nosso entendimento

sem julgamentos. A professora Angela torna-se desde então minha referência de capacidade e ética profissional, além da amiga que guardo comigo.

Um hiato acontece na minha carreira acadêmica por uma escolha pela família, com a chegada de meus filhos, com os quais a dedicação necessária me fez optar pela distância de pesquisas na pós-graduação, mas não da profissional de educação, por ser professora de psicologia.

Entrementes, nesse período, fui amadurecendo a ideia do contexto de pesquisa que me encanta e me faz produzir. Foi ainda na defesa da dissertação de mestrado quando questionada sobre a ‘pouca’ produção a respeito da “exclusão social” perante o tema abordado naquele momento que me fez persistir nessa ideia. Ou melhor, construir, reconstruir ou ‘construir-junto’ a ideia de educação e exclusão social. Tocou-me o “*modus faciendi*” para dar visibilidade aos sentimentos dos que são colocados como excluídos nos nossos grupos sociais. Reconheço que foi uma provocação produtiva, fazendo-me voltar à graduação e ao mesmo tempo ajudando na busca de melhor qualificação profissional em uma área diferente da minha de origem, na educação.

A possibilidade de trilhar novos horizontes e ao mesmo tempo buscar inovar em formas e metodologias e em culturas diferentes me fez estar aqui e escrever essa tese de doutorado. Que os excluídos estejam sempre incluídos nos conhecimentos que temos a aprender e apreender.

O interesse em pesquisar grupos sociais nos motiva para a trajetória da construção de um projeto de pesquisa associado a uma dinâmica de conhecimento que vincule a forma de pensamento destes grupos e a expressão de suas ideias sob forma de comportamentos. O ato de buscar e

compreender os valores atrelados a maneiras de viver e de manifestar comportamentos remetem à área de concentração na qual estamos nos submetendo, que é educação e ecologia humana. A ideia de ecologia humana aqui apresentada por Laís Mourão Sá (1996) diz respeito à necessidade humana de reorganizar o entendimento de como se articulam as relações interpessoais e tendo como um dos objetivos a autoexpressão (dos grupos) tendo em vista a (re)apropriação do que foi chamado pela autora de capacidade espontânea de criação e invenção. É a possibilidade de ampliar esse conhecimento a respeito de grupos e nos grupos para entender melhor as diferentes interfaces dos modos de inserções nas relações sociais e assim aprimorar, na medida do possível, o entendimento acerca da realidade complexa em que vivemos.

A ecologia humana remete a um processo educativo que focaliza os potenciais de cada sujeito, bem como da unidade coletiva (SÁ, 1996), na qual estamos investigando. Neste sentido, consideramos a importância de estudar e aprofundar o conceito de exclusão social do ponto de vista dos próprios excluídos neste trabalho de pesquisa. A intenção é resgatar esse sujeito ecológico que tem suas características pessoais e nos seus grupos muitas vezes pouco valorizados ou compreendidos. O processo educativo da ecologia humana toma forma nas redes subjetivas e na comunicação intersubjetiva, bem como na manifestação de relações hierárquicas e circundantes nas relações sociais (Sá, 1996). Nesse sentido, interessa- nos conhecer esse processo de construção de relações sociais vinculadas à vivência da exclusão social.

É importante salientar o que denominamos *exclusão social*, em uma visão mais amplificada e assim evidenciarmos o fenômeno de modo com que ele se manifesta.

A exclusão pode ser entendida como um aspecto da complexidade das sociedades na atualidade, que reflete as formas de interação nos grupos sociais. Uma das perspectivas que podemos apresentar revela como ocorrem as rupturas das ligações simbólicas e de conflitos em potencial entre os apontados nos esquemas de representações dos grupos excluídos em relação com a sociedade fora desse referencial. Como explicação Estivil (2006) considera que, por muitas vezes, a sociedade culpa os excluídos pelo estado em que se encontram, tanto quando se revelam indiferentes ao 'pacto social' quanto quando criticam seus comportamentos e atitudes no cotidiano. Em contrapartida, esses mesmos excluídos podem tanto ser vistos lutando pelos seus direitos e pela saída dessa circunstância social, como também podem 'amenizar' a situação buscando encontrar um *status* nesta mesma composição social na qual se encontra. A consequência dessa ruptura é vista pelo autor como favorecedora pelo individualismo humano e cada vez mais por causa do isolamento das pessoas. Acarreta assim, uma maior dificuldade de construções de identidades comuns na medida em que pode levar a uma quebra nas redes sociais e, finalmente, o que podemos chamar de fragmentação social (MINGIONE, 1993, *apud* ESTIVIL, 2006). É uma forma de identificar amplamente a manifestação da exclusão social nas relações humanas tendo em vista ações **micro** – os sujeitos em suas vinculações; ações **meso** - vinculadas às instituições ou grandes grupos; e ações **macro** - visualizando a sociedade.

Não nos distanciamos da exclusão como um fenômeno social complexo; ressaltamos sim o conceito apresentado por Estivil (2006) que nos parece abrangente e atual:

... a exclusão social pode ser entendida como uma acumulação de fenômenos convergentes que se traduzem em rupturas sucessivas despoletadas no centro da economia, da política e da sociedade, e vão afastando e ou diminuindo o estatuto de pessoas, grupos, comunidades e territórios em relação aos centros de poder, aos recursos e aos valores dominantes (p. 120).

A exclusão revela-se quando grupos sociais ou comunidades se vêem sem os benefícios da sociedade, tendo em vista que estes fazem parte dessa sociedade e a constroem. Um recorte dos excluídos da sociedade torna-se referência ou representa uma parte desse montante de pessoas subvalorizadas e colocadas como 'fora' do processo de construção social na condição de sujeitos de direitos e de deveres, criadores de saberes e de questões econômicas. A visibilidade dos excluídos é bem clara aos olhos da sociedade e, no entanto, essa grande massa ainda se vê e se mantém em atitudes excludentes.

A ideia de atitude permeia esse processo e aponta para um conceito que, desde a década de 30, tem pouca mudança no que diz respeito à sua conceituação que, segundo Doise (2001), pode ser entendida como "... uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social dada" (p. 189). É ressaltado que a atitude pode ser compreendida em um contexto que se estabelece nessas relações e, mais especificamente, de modo a valorizá-la para a manutenção dos vínculos entre as pessoas que participam de um mesmo grupo. Nesse sentido, as representações sociais apontam um formato de integração entre os estudos de sistemas individuais de atitudes e os que

lidam com os sistemas sociais de relação. Nos anos 60, que Moscovici (1978) apresenta seus estudos relativos ao pensamento social do senso comum a respeito da psicanálise e assim, também, articula a teoria em construção a uma visão muito mais amplificada do que se entendia por atitude nesse mesmo período, embora seja considerada importante na constituição desses elementos de representação lidada com as práticas sociais.

O ato social pode ser compreendido à feição de julgamentos emitidos nos grupos a respeito de comportamentos, enunciações ou crenças e valores sociais e se manifesta no campo social, segundo Doise (2001), e no indivíduo, “os julgamentos são,..., instâncias pelas quais suas atitudes atualizam relações sociais e organizam-se em representações sociais” (p. 200).

A teoria das Representações Sociais chega à década de 60 com o intuito de discutir e aprimorar explicações que falam da organização do pensamento e sua diversidade e é neste aspecto que surge a crítica de Moscovici (1978) à Durkheim. O argumento aceito por ambos revela-se na perspectiva de que, sim, a existência da vida social é um reflexo do pensamento e das percepções dos sujeitos e que essa relação inversa também procede.

Com a necessidade de avançar nessa elaboração Moscovici (2001) aponta estudos a respeito da difusão de saberes, a origem do senso comum além da construção teórica e investigativa da relação entre comunicação e pensamento, vinculados ao que podemos chamar de Psicologia Cognitiva em ligação com as demais áreas afins. Neste sentido, a Educação insere-se na área de investigação em Representações Sociais e investe o ambiente educacional como facilitador do entendimento concernente aos elementos

nestas inseridos. Gilly (2001) considera que a área da educação representa um campo privilegiado na visualização a respeito da construção das representações sociais, além da sua evolução e perspectivas de transformação no âmbito dos grupos sociais.

É importante salientar que essa participação da educação remete à possibilidade da construção das representações sociais no âmago de sua origem, tendo em vista que todos constroem essa 'familiaridade' com o objeto de representação a partir de um aprendizado coletivo.

Podemos então acrescentar a ideia da passagem de Representações Coletivas para Representações Sociais, onde a primeira cede lugar à segunda em um referencial atual. As representações coletivas consideram a diversidade nos indivíduos e nos grupos de maneira estática com características de autonomia, exterioridade e coercitividade (SÁ, 1993, p. 21) ou preestabelecidas das ideias nas sociedades e as representações sociais apontam para a importância da comunicação e estreita sua atenção ao sentimento para onde convergem os sujeitos sociais (MOSCOVICI, 2001). Wagner (1998, p.3) considera que "por um lado, representação social é entendida como um processo social de comunicação e discurso" e, por outro, que esta representa um conteúdo mental estruturado com aspectos simbólicos, com referencial avaliativo, cognitivo e afetivo no âmbito de um fenômeno social caracterizado como significativo, sendo este compartilhado no grupo de interação.

O resgate do conceito Moscoviciano de Representações Sociais faz-se necessário quando ele nos aponta:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria

das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro à prática que produz a dita substância, tal com a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Os inúmeros conceitos que apresentam a ideia do que constrói uma representação, têm em vista a forma de um conjunto de representações, giram em torno da perspectiva de uma explicação psicossociológica, sendo assim considerado que essa representação tem sua origem e manifestação ao mesmo tempo, simultaneamente. Essa origem está relacionada ao processo de comunicação e de discurso nos grupos sociais e toma consistência como resultado desse processo. Nesse entendimento, a representação social não apenas é considerada uma imagem de um objeto para que o representa, mas revela o comportamento e está associado a esse objeto na prática do grupo que o representa (WAGNER, 1998).

Com esse processo, entendemos que a forma de identificar um fenômeno de representação social implica sabermos o quanto se conhece desse tema (objeto de representação) selecionado, ou seja, o grau de relevância desse para um dado grupo social. Assim, para sabermos se realmente constitui objeto representacional, leva-se em consideração se este se revela familiar e absolutamente *articulado na comunicação* e nas trocas existentes entre os sujeitos. Esse trânsito de ideias torna-se parte das ações dos sujeitos, o que significa que a ação não é consequência de uma representação, mas faz parte dela. Além disso, que essa representação tem função de orientar e justificar as decisões e expectativas de futuro criadas dentro dos grupos e ao mesmo tempo permite a compreensão e a elaboração

de explicações sobre a da realidade vivida baseada em normas e valores associados a identidade desse grupo, dando-lhes um sentido de coesão (ABRIC, 1998).

A exclusão social, um fenômeno reconhecidamente presente em nossa sociedade e pertencente a comportamentos de grupos que se sobressaem, pode ser entendida por um objeto de representação e passível de investigação em diversas áreas de conhecimento. A Teoria das Representações Sociais possui referencial suficiente para investigar a exclusão como fenômeno de representação a partir do ponto de vista dos próprios excluídos ou de quem conhece o que significa a exclusão social, porque, de alguma maneira, esse conhecimento foi e é articulado cognitivamente e emocionalmente nesse segundo contexto.

Outro aspecto que nos motiva a investigar como elementos significativos diz respeito à forma com que se apresenta a ligação entre o processo de exclusão social e a vivência do processo educativo na história de vida dos sujeitos considerados socialmente excluídos.

Ao considerarmos a importância de investigar como é compreendida a ligação entre o fenômeno da exclusão social e a educação a partir das experiências de vida dos nossos participantes, algumas questões surgem em nossa pesquisa: Para ciganos e não-ciganos, existe relação entre educação e exclusão social? Os dois grupos pesquisados percebem de forma igual ou diferente os objetos de representação “ser cigano” e o fenômeno da exclusão social? Como esses os ciganos e os não ciganos relacionam o papel da educação no enfrentamento da exclusão social? As respostas provisórias a essas questões não são apontadas pela literatura como respostas norteadoras,

revelando o ineditismo do nosso trabalho que se justifica quando explora a questão da exclusão social no contexto dos ciganos e dos não-ciganos a partir de uma metodologia diversificada, com a utilização de uma abordagem de pesquisa plurimetodológica.

A opção pela plurimetodologia foi construída por duas razões importantes ao longo da nossa organização de pesquisa. A primeira, com respeito à perspectiva de poder investigar as representações utilizando diferentes instrumentos de pesquisa. O próprio Moscovici considera que a busca pelos conhecimentos dos elementos das representações pode ser trabalhada com diferentes modelos de investigação para assim podermos aprofundar ou detalhar os significados e diferentes panoramas ligados aos elementos do conjunto de representações. Por outro lado, surgiu o que podemos chamar de barreira a ser superada durante a nossa trajetória de pesquisa, que foi a grande dificuldade de acesso aos grupos de ciganos que almejávamos. Dessa maneira, optamos por fazer entrevistas com esses sujeitos de pesquisa e, ao mesmo tempo, organizamos a aplicação de questionários para outros grupos que pudessem revelar as representações sociais a respeito do nosso tema de pesquisa e que estivessem ligados ao contexto de pesquisa, que é a educação. Para complementar o aprofundamento das representações encontradas, consideramos que a socionomia, por intermédio da aplicação dos sociodramas, traria informações significativas dos nossos sujeitos a respeito dos ciganos.

O processo educacional é um trânsito inevitável também na vida dos sujeitos. Visto assim, também constitui elemento significativo e que está inserido, de alguma maneira, na trajetória de desenvolvimento dos grupos

sociais. A educação está na maioria das vezes vinculada à possibilidade de oportunidade de crescimento intelectual e social, tendo em vista a reestruturação significativa que acarreta no comportamento a partir da aquisição de informações nesse processo de aprendizagem (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1996).

Na perspectiva de entender as Representações Sociais como objeto de investigação e, mais que isso, como metodologia teórico-conceitual, consideramos a importância de aprofundar o estudo do fenômeno da exclusão social, tendo em vista o percurso dos sujeitos considerados excluídos e levando em conta os aspectos qualitativos utilizados pela Teoria Sociométrica que também serviu de base teórico-metodológica no processo de investigação dos nossos participantes. Nesses enfoques de referências teórico-metodológicas, vislumbramos a perspectiva plurimetodológica de pesquisa, tendo como Objetivo Geral identificar e analisar as Representações Sociais a respeito da “exclusão social” e a respeito do que é “ser cigano” para grupos de ciganos Colons e de não-ciganos no contexto da realidade brasileira.

Como objetivos específicos consideramos os seguintes aspectos:

- ✓ Identificar os prováveis elementos do núcleo central e sistema periférico da Representação Social do que é o “cigano” e a respeito do fenômeno da “exclusão social” para grupos de não-ciganos relacionados às áreas da educação e da saúde;
- ✓ Investigar como é compreendida a relação entre a educação e a exclusão social para os ciganos e diferentes grupos de não-ciganos;

- ✓ Identificar as diferenças e semelhanças entre as representações sociais dos não-ciganos e dos ciganos a respeito do “ser cigano” e da “exclusão social” que influenciam nos comportamentos dos grupos sociais;
- ✓ Conhecer as principais ideias associadas com a exclusão social para ciganos de outras comunidades - uma cigana da comunidade *Rom* e um cigano da comunidade *Sinti*;
- ✓ Analisar quais são as ideias expressas a respeito dos ciganos e a sua relação com os não ciganos, por meio de “sociodramas ciganos”, aplicados nos grupos de não-ciganos, e expressas por meio das dramatizações construídas por esses participantes.

Para alcançar os nossos objetivos, utilizamos o referencial teórico-metodológico da teoria das representações sociais e a teoria da sicionomia bem como as fases desse processo, que foram detalhadas ao final do trabalho nos procedimentos da metodologia de pesquisa.

No nosso primeiro capítulo delimitamos acerca da história de um dos nossos objetos de pesquisa que são os ciganos traçando uma linha do tempo que nos faça entender o percurso desses grupos ao longo dos tempos e assim identificar os principais elementos que podem envolver um possível processo de exclusão social desses sujeitos e assim definir perspectivas futuras por meio dos resultados obtidos nas representações sociais principais identificadas na pesquisa.

No segundo capítulo trabalhamos algumas diretrizes dentro do complexo conceito de exclusão social e sua relação com as necessidades humanas. O capítulo terceiro apresenta a Teoria das Representações Sociais de Moscovici

e focaliza a perspectiva do Abric com a Teoria do Núcleo Central das representações que marcou em nossa pesquisa um dos referenciais teórico-metodológico tendo em vista a perspectiva multimetodológica que utilizamos neste trabalho.

O capítulo quarto enfatiza o segundo referencial de metodologia de pesquisa trabalhada como mecanismo de investigação e de teoria de grupo que foi a Teoria da Socionomia de Moreno. Em seguida, o quinto capítulo aborda o enfoque da Metodologia de Pesquisa e seus detalhes de procedimentos adotados durante a pesquisa.

No sexto capítulo, apresentamos os resultados alcançados e também fazemos as análises e discutimos desses, os conteúdos identificados pela aplicação das diferentes metodologias de pesquisa. As considerações finais sugerem um panorama geral do que foi alcançado e perspectivas futuras de avanços em pesquisas na área da educação e da psicologia social.

CAPÍTULO 1

OS CIGANOS: História a ser (re)conhecida

A história dos ciganos revela em suas tradições as diferenças entre os mais destacados grupos – *Rom*, *Calon* e *Sinti* - definido como unidades étnicas pelos ciganólogos e pelas organizações ciganas. As características que os assemelham são as suas origens, a cultura comum, a história construída pelo grupo, a dispersão geográfica - pelo nomadismo, seminomadismo ou sedentarismo -, a forma como transcorreu o convívio com outros povos e, finalmente, as construções culturais desses grupos (ADOLFO, 1999; PEREIRA, 2009). Essas três grandes nações ciganas, *Calon*, *Sinti* e *Rom* são divididas em estados, as *Vitchas*, conforme a profissão ou a procedência do grupo. Existem os *Horarranês*, os *Mordovaias*, os *Matchuaias*, cuja, *vitchas* se originam pela procedência, já os *Kaldarashes* têm a sua organização ligada aos trabalhos nas caldeiras; e os *Lovaris* estão relacionados à negociação de empréstimo de dinheiro. Para Adolfo (1999, p.15) as *vitchas* podem ser definidas como “pequenos estados, com levíssimas diferenças dialetais e de costumes, que formam a grande nação *romani*”. Os *Calons* podem ser encontrados divididos entre *Calons* portugueses e *Calons* espanhóis e no nosso país são nomeados *Calons* baianos, *Calons* mineiros, *Calons* gaúchos e assim por diante conforme a sua região.

Os antepassados dos ciganos eram nômades estrangeiros de pele escura, de acordo com registros de outros povos europeus, que indicam a ligação com os ciganos. Chegaram em bandos na Europa Ocidental, no

período entre o século XII (ADOLFO, 1999) e início do século XV, cujos números variavam de dezenas a centenas em cada grupo e seus líderes se intitulavam “duque”, “conde” ou “rei”, dependendo do título de nobreza adequado para o local em que chegavam, originários segundo eles, do “Pequeno Egito”. Na verdade, eram originários da Índia, descoberto somente na segunda metade do século XVIII pela semelhança da língua híndi e do sânscrito (MOONEN, 2004).

Ao longo da história dos ciganos, algumas características pessoais eram atribuídas ou identificadas, como em 1050, no pedido de ajuda de sujeitos considerados “adivinhos e feiticeiros” pelo imperador de Constantinopla, sendo também chamados de *Adsincanis*. Os “domadores de ursos e cobras” e as “pessoas que leem a sorte e preveem o futuro”, também denominados de *Kritriai* e *Athinganoi* chamaram a atenção de monges no início do século seguinte. Por essas mesmas características a si atribuídas, o clero adverte o patriarca de Constantinopla, já no século XIII, com vistas ao impedimento da entrada dos *Adingánous* nas residências da cidade tendo em vista “as coisas diabólicas” que poderiam estar sendo ensinadas à população (MOONEN, 2004, p. 132).

De acordo com Moonen (2004), durante o século XV, as egípcias ou *Aiguptissas* podiam ter a tradução de *ciganki* e as pessoas eram excomungadas por cinco anos se acolhessem em suas casas essas mesmas *cigankis*, ou para ler a sorte ou para o alívio de doenças por meio de feitiçarias.

A história dos ciganos portugueses envolve perseguições a essa população durante o reinado de D. João V (1706-1750) sendo alguns grupos deportados para o Brasil nesse período. Não há, porém, como definir o número

exato dos que chegaram ao nosso país até o ano de 1822. O que é certo, de acordo com Teixeira (2007), Mota (1982) e Pieroni (2000), os ciganos vieram contra a sua vontade oriundos de Portugal em meados de 1574, no início da colonização. Um casal, João Torres e Angelina, pelo fato de serem ciganos, foram presos e deveriam ser separados, ficando ele condenado às galés e ela deveria deixar o país em dez dias, com seus filhos. João, no entanto, argumentou não servir para trabalhos do mar e então solicitou ser enviado para o Brasil. Poucos dias depois a pena foi modificada para cinco anos no Brasil, para onde levaria a família, sendo os seus bens confiscados pela Coroa para o pagamento dos custos dessa viagem. Com os registros desse trâmite, considera-se que João Torres foi o primeiro cigano a chegar ao Brasil. Teixeira (2007) afirma que não existem outros documentos informando o destino dessa família de ciganos que embarcou para o Brasil nem se ela retornou a Portugal em outra época de suas vidas.

A deportação de ciganos portugueses para o Brasil foi realmente evidenciada no ano de 1686, quando documentos de Portugal apontam que ciganos deveriam ser degradados não apenas para as colônias africanas, mas também para o Brasil, especificamente para o Maranhão.

Não se sabem os motivos que levaram à deportação dos ciganos e nem quantos deles chegaram ao Brasil, mas sabe-se que outras capitânicas, como a Bahia e Pernambuco, receberam grupos com comunicado de Lisboa para essa remessa de pessoas chegar em 15 de abril de 1718 (TEXEIRA, 2007).

Alguns grupos foram enviados ao Brasil, mas direcionados para Angola em 15 de julho de 1723, por Dom Lourenço de Almeida levando em

consideração o decreto de 1718, quando naquele momento, ao chegarem ao nosso país os ciganos foram considerados por ele:

por ser hia gente muito prejudicial aos seos povos porque não vivem se não dos roubos que fasem, cometendo exacrandos insultos, e porque pelo descuido que houve el algua das praças da Marinha vieram para estas Minas vartas famílias de ciganos, onde podem fazer mayores roubos q. em outra nenhuma parte... (DORNAS FILHO, 1948, *apud* TEIXEIRA, 2007, p. 32).

Com esse argumento oficial, os ciganos passaram pelo Rio de Janeiro onde foram presos, considerados saqueadores e ladrões juntamente com as pessoas que os acompanhavam ou que os ajudavam e os abrigavam em suas casas ou fazendas locais. Logo em seguida foram deportados para Angola.

Em contrapartida, o governador de Minas Gerais, em 1737, admite que os ciganos só seriam presos sob a acusação de furtos ou roubos, quando havendo culpa e não sob a alegação de “serem ciganos”, ou seja, pela sua condição de grupo social (TEIXEIRA, 2007).

O reconhecimento político dos ciganos vem sendo paulatinamente costurado, com linhas ainda frouxas, mas com tecidos fortes pela persistência de alguns ciganos que conquistaram reconhecimento de visibilidade. Em 1971, ocorreu o primeiro Congresso Mundial dos *Rom* em Londres (MACÊDO, 1992) mas somente depois, de acordo com Pereira (2009), a ONU reconheceu a União Romani Internacional, em 28 de fevereiro de 1979, como representante da etnicidade dos ciganos, da nação cigana. Outra conquista alcançada politicamente no Brasil foi o Dia Nacional do Cigano, 24 de maio, instituído por decreto presidencial, de 2007.

Cabe ressaltar os esforços do Centro de Estudos Ciganos (CEC) como primeira organização cigana da América Latina com objetivo de unir costumes,

história e tradições dos ciganos *Colons* e *Roms*. Sua fundação no Rio de Janeiro, data de 18 de maio de 1987, e o primeiro presidente foi o cigano Mio Vacite. Outros ciganos que atuaram significativamente na entidade foram Oswaldo Macedo, Marcos Rodrigues e Antônio Guerreiro, sendo esse último, um membro, atuante durante todo o período de atividades da instituição. Em 1993, com o desaparecimento do Dr. Oswaldo Macedo, o CEC encerrou-se as atividades que vinha desenvolvendo, como a 1ª semana de Cultura Cigana da América Latina (Fundação Casa Rui Barbosa, 1987), Pueblo Gitano (Centro Cultural San Martín, Buenos Aires, 1987), Noite Cigana (Espaço Cultural Sérgio Porto, 1988), Arte Cigana no MIS (Museu da Imagem e Som, 1992) (PEREIRA, 2009).

Em Brasília, atualmente, Mio Vacite e Cláudio Domingos Iovanovitchi são nomes de destaque, considerados como representantes dos ciganos no Brasil participando, juntamente com outros ciganos dos demais estados, de encontros e congressos junto a órgãos do governo federal para divulgação da arte, das tradições e da cultura cigana nos espaços políticos do país (PEREIRA, 2009).

1.1. Os Ciganos: um ser diferente, uma cultura diferente

A história cigana é cercada por lendas contadas entre eles e entre os não ciganos, os *gadgé* ou *gadjo*, linguagem usada pelos ciganos para diferenciar as pessoas que não são do grupo de ciganos (MACÊDO, 1992). Os nômades se definiam como opositores dos camponeses que se fixavam na terra para sobreviver de sua produção; assim surgem os nômades. Os “outros” foram apelidados de *gadgé* ou *payos*, significando camponeses (MARTINEZ, 1989, p.60).

Entre essas lendas existem as histórias de que os ciganos representam gansos de estimação reencarnados, que estão ligados a feitiçarias pelos seus rituais de grupo, que estão sempre envolvidos por sentimentos de vingança e orgulho, bem como apresentam como símbolo estético os brincos nas orelhas (MACÊDO, 1992).

Apesar de todas essas representações poderem estar associadas aos grupos de ciganos, de alguma maneira, os registros históricos consideram que desde a imigração da Índia em meados do século VIII os ciganos se dispersaram pela Europa entre os séculos X e XVI (MACÊDO, 1992). A teoria de que a Índia seria realmente a terra de origem dos ciganos é aceita pelos etnólogos e antropólogos tendo em vista as comparações feitas entre ciganos com tribos nômades *laubadies* do Noroeste daquela região em relação a aspectos físicos, maneiras de viver, crenças supersticiosas semelhantes, tipos de trabalhos semelhantes (ferreiros, adivinhadores, músicos) e vestimentas específicas. A pré-história cigana permanece sob clima de mistério de uma geração para outra, sendo sempre alimentada dessa maneira pelos grupos ciganos tendo em vista a falta de registros escritos que descrevessem esse período experienciado (PEREIRA, 2009). Em Portugal, os ciganos foram perseguidos e 25 anos depois da descoberta do Brasil a corte portuguesa já entrava em confronto com esses grupos. Esses não podiam permanecer por mais de 24 horas em suas terras e nem em uma mesma região, pelo que, se ocorresse, seriam expulsos de qualquer maneira (MACÊDO, 1992).

O *romani* é considerada a língua dos ciganos, semelhante ao sânscrito, e foi comprovado pela etnolinguística Stephan Valyi. Sua característica central é ser essencialmente uma língua oral na sua forma de transmissão e

aprendizagem (PEREIRA, 2009). Adolfo (1999) especifica que os *Calons* falam a língua *romanô* com um tom nasal acentuado.

De acordo com o cigano Oswaldo Macedo, o cigano sempre participou do que ele chamou de “acervo histórico” dos diferentes ciclos geoeconômicos brasileiros, como da cana-de-açúcar, da mineração e do ciclo dos bandeirantes (MACÊDO, 1992).

Na comitiva de D. João VI para o Paço Imperial (RJ), em 1808, outros grupos de ciganos vieram para o Brasil e eram considerados os festeiros, apontados como os ferreiros da corte e reconhecidos como os primeiros oficiais de justiça do nosso país se alojando na área, atualmente chamada de Cidade Nova. A atual Rua da Constituição no Rio de Janeiro, Centro, era chamada por “rua dos ciganos” por ser lugar onde esses grupos se reuniam frequentemente para o comércio (PEREIRA, 2009).

Uma grande mudança por parte dos grupos ciganos ocorre quando na Revolução Industrial, que marcou o século XIX, boa parte desses grupos voltou-se para o sedentarismo e à procura pelo trabalho fixo em fábricas, na qualidade de operários, mesmo tendo como profissão a construção de artesanato e o comércio de cavalos – dando vez à marginalização econômica e social dos ciganos nesse momento (PEREIRA, 2009).

Pereira (2009, p. 37) ao comentar as duas formas com que os ciganos compreendem o sentido do nomadismo, observa o que para seu povo, é traduzido da seguinte maneira:

Chuquel sos pirela, cocal terela.
(Cão que caminha, não morre de fome)

A terra é minha pátria
O céu é meu teto
A liberdade é minha religião.

Ou seja, ao mesmo tempo em que *ser nômade* é percebido como uma necessidade do grupo cigano, e que isso faz parte de sua sobrevivência, apesar das mudanças sociais criadas a partir da Revolução Industrial nas grandes cidades, pois essa é uma característica cigana, de suas raízes, sentida como parte de sua gente, a forma de ser andante. E como eles mesmos dizem, “a gente anda”, é prazeroso, mesmo havendo momentos de dificuldades, configurando-se essa ação como parte do ser cigano, do sentir-se cigano.

O nomadismo, portanto, alimenta a liberdade cigana: movimento, condições de trabalho no comércio ambulante, possibilidade de atividades circenses, construções com artesanatos e vendas, quiromancia – modo de vida do cigano. Mesmo ciente disso, o cigano atual vive o conflito de precisar se fixar, ter sua habitação fixada ou o que ele mesmo chama de “morte da vida cigana”, a palavra *kher*, que significa casa (PEREIRA, 2009, p. 47).

Martinez (1989) indica que a origem dos nômades data do período de 1850 e tem a sua mobilidade relativa antes de 1914. Os seus filhos foram nascidos na França, uma grande parte desses grupos veio se fixar até o ano de 1969. Outros nômades foram identificados com passaportes poloneses ou iugoslavos, sempre atentos às rotas de seus antepassados. Nos meses de inverno, os nômades se fixavam e, na França, permaneciam nos limites do país, visitando as demais comunidades apenas, no início, em viagens a pé e com charretes puxadas ou não por burros. Mais tarde, no século XIX, essas charretes agregaram cavalos. As extensões ganharam amplitude somente com

a chegada de carros e *trailers* e com eles o aumento do tempo de fixação ainda em barracas e nos acampamentos.

Os Calons no Brasil são chamados de “ciganos cavaleiros”, de acordo com Adolfo (1999) tendo alguns grupos o hábito de usar os cavalos como meio de transporte, sobretudo os ciganos mineiros. A situação mais comum é o que faz do cavalo um tipo de comércio como comerciantes ou até como adestradores ou peões de rodeio. Também podem tratar desses animais em circos e com todas essas relações os homens permanecem, no seu dia a dia, com a vestimenta dos peões ou vaqueiros de ambiente de rodeio. Carroças não são utilizadas pelos *Calons* brasileiros provavelmente pelo clima tropical.

O chefe do acampamento é escolhido por suas qualidades. As mais valorizadas são a honestidade, a valentia e ser reconhecido por suas qualificações morais; e, especialmente, manter lisura nos momentos difíceis do acampamento ao solucionar os problemas do grupo. Nas maiores dificuldades é o líder, quem resolve e tem a palavra de ordem no acampamento. A chefia pode mudar a cada acampamento e um novo líder pode ser escolhido, ou desde que essa pessoa tenha conquistado esse espaço de confiança na comunidade cigana (ADOLFO, 1999).

Para Adolfo (1999), as viagens dos nômades ciganos não são feitas de qualquer maneira, há um trajeto pré-determinado, de acordo com o fluxo econômico do período e direcionado para os negócios que serão implementados nas cidades de destino. Os ciganos sempre viajam a trabalho e nunca para fazer turismo. Até mesmo nos períodos de festas, casamentos ou batizados eles aproveitam os espaços das praças para trabalhar. As leis ciganas relacionadas ao trabalho são rígidas e respeitadas por homens e

mulheres. Em alguns grupos as mulheres vivem da venda do artesanato, com produção própria ou da leitura de mãos (quiromancia) e das cartas (cartomancia). Os homens são comerciantes ou negociadores, e cada comunidade, define o tipo de comércio a ser desenvolvido, entre eles; a venda de tapetes e outros utensílios usados pelas famílias em suas casas (ADOLFO, 1999).

A diferenciação da etnia cigana tem como base os costumes adotados, a língua falada nos diferentes grupos e o seu estilo de vida. Mesmo sem saber ao certo a respeito de suas origens, os ciganos nascem com essa noção de “ser cigano” bem definida, e isso é mostrado para o grupo a todo o momento quando são apresentadas as diferenças de tradições dos ciganos para os *gadjé* (não ciganos). Esses contrastes de costumes e hábitos, de acordo com Adolfo (1999), enfatizam que o *gadjé* tem uma sociedade desorganizada e até mesmo caótica por não ter uma definição precisa. O autor acredita que os ciganos por se orgulharem de sua organização política e social se reconhecem como superiores aos *gadjé* e com esses o único contato permitido está diretamente ligado à possibilidade de realização de negócios ou comércio nas regiões por onde transitam.

Os ciganólogos divulgam, de acordo com Martinez (1989), que a “fixação” dos nômades não deve ser entendida como de caráter definitivo; existe a imagem construída pelo nômade do sedentário decaído, visto como um “selvagem”. Então, conseqüentemente, esses são obrigados a percorrer grandes distâncias em busca de recursos de subsistência e levam seus filhos que não têm como ficar sozinhos nos acampamentos, já que as mães também saem para trabalhar nas ruas.

Ainda segundo a autora, o nomadismo com sedentarismo ou não, é fonte de rejeição por parte da sociedade no geral e faz com que as demais culturas mantenham um distanciamento crescente e maior do que ocorre com outras etnias ou minorias raciais. Uma característica marcante é o espaço em que os nômades se abrigam, espaço este que pode ser invisível para outros grupos sociais e, de acordo com Martinez (1989) pode ser entendido assim:

... um espaço não socializado, um espaço onde o exterior, para a maioria dos habitantes de um país, torna-se o centro e o interior para os nômades: um espaço antitético ou inverso, situado fora dos quadros estruturais, no caos do desorganizado e do informal. (MARTINEZ, 1989, p. 55)

Esse contexto de vivência dos nômades faz com que ainda mais exista o distanciamento entre cigano e não ciganos (MARTINEZ, 1986). De acordo com Teixeira (2007), existe uma associação entre o praticante do nomadismo e a criminalidade e/ou atitude considerada suspeita socialmente. O comportamento nômade é entendido como um estilo de vida que vai de encontro ao progresso da sociedade vigente tendo em vista que para que ocorresse essa expansão os grupos deveriam permanecer sedentários. Os nômades são apontados como sujeitos com poucos ou quase nenhum vínculo duradouro, por não possuírem moradia fixa, e por fim, associados a pessoas não civilizadas por não aceitarem regras sociais estabelecidas pela maioria da população.

Os nômades são considerados, por um lado, vagabundos e, bárbaros e de outra maneira, com personalidade infantilizada. Com essas características, os nômades por serem forasteiros carregava a potencialidade de serem depredadores por onde passam e assim desestabilizadores da ordem pública nas cidades por onde chegavam ou passavam com seu grupo (TEIXEIRA, 2007).

É visto que, com o passar dos séculos, os nômades vão perdendo espaço de fixação, mesmo temporários com expulsões das terras que conseguem “dar pouso” e com inúmeras circunstâncias que vão sofrendo por terem acampado em determinada “terra social”. Consequências como acessos bloqueados ao passarem em determinada cidade, perseguições, avisos das forças representadas pela ordem social e assim por diante. Para Martinez (1989), a perspectiva construída para os ciganos pode ser entendida da seguinte maneira:

Enquanto a estabilidade e a unidade dominam na implantação da coletividade, o universo dos tsiganos é recortado e incerto, movediço como a lama das favelas e o chão dos terrenos, os barracões reservados à destruição próxima, os abrigos improvisados feitos de telhas, de carros velhos, de papel e cartolina. (MARTINEZ, 1989, p. 55)

As incertezas para conseguir um lugar para se abrigar, mantendo a condição de nômade, fazem parte da realidade cigana e a falta de apoio social para a sua manutenção em determinadas cidades por onde passam fazem com que a melhoria da qualidade de vida não aconteça sob nenhuma circunstância.

A falta de qualidade de vida também se associa à precariedade sanitária, principalmente das populações nômades carentes. Por um lado, as condições de instabilidade social acarretam dificuldades psicológicas em lidar com as incertezas e por outro lado, questões físicas como raquitismo, desnutrição, tuberculose ligada à insalubridade das barracas e também a manutenção de uma alimentação desequilibrada são causas de mortalidade infantil, além dos acidentes que acontecem com o grupo em trânsito em lugares desconhecidos, não sendo o grupo aceito pela comunidade local (MARTINEZ, 1989).

No início do século XX, a imagem negativa dos ciganos começou a ser construída, divulgada e aceita pela maioria das pessoas nos grandes grupos sociais e essa imagem estava relacionada com a ideia de eles serem propagadores de epidemias e outras doenças como verminoses e ligados à criminalidade. Essa associação, segundo Martinez (1989) surgiu como justificativa para a ocorrência das expulsões e, assim, a manutenção do distanciamento da sociedade com o objetivo de se proteger dos ciganos. Em contrapartida nos países do Oeste da Europa foram criadas “cidades-reserva” para pessoas em trânsito e no caso os ciganos para que a “identidade natural” desses grupos pudesse ser preservada. Nos países do Leste e Centro da Europa esses grupos são mantidos em favelas e com o mesmo distanciamento social e estimulados constantemente a abandonarem o nomadismo e os trabalhos que desenvolvem em suas tradições. A autora considera que “só a integração social pode preservar a sua ‘identidade cultural’” (MARTINEZ, 1989, p. 56).

À associação dos ciganos à ideias de criminalidade registra-se desde 1760, quando os ciganos, no Brasil, passavam de cidade para cidade, sendo delas expulsos; e havia as justificativas como a de um Alvará desse período, conforme registrou Teixeira (2007):

... os ciganos que deste Reino tem sido degradados para o Estado do Brasil vivem tanto à disposição de sua vontade que usando dos seus prejudiciais costumes com total infração das minhas Leis, causam intolerável incômodo aos moradores, cometendo continuados furtos de cavalos, e escravos, e fazendo-se formidáveis por andarem sempre encorporados, e carregados de armas de fogo pelas estradas, onde com declarada violência praticam mais a seu salvo os seus perniciosíssimos procedimentos; considerando que assim para sossego público, como para correção de gente tão inútil e mal educada se fazer preciso obrigá-los pelos termos mais fortes e eficazes a tomar vida civil, sou servido ordenar que os rapazes de pequena idade filhos dos ditos ciganos se entreguem judicialmente a Mestres, que lhes ensinem os ofícios e artes mecânicas, aos adultos se lhes assente praça de soldado, e por algum tempo se repartam pelos presídios de sorte que nunca estejam muitos juntos, em um mesmo presídio... (TEIXEIRA, 2007, p.34).

Já no século XVIII, os ciganos faziam em sua história o registro das suas marcas de “foras da lei” e mesmo que tivessem existido e depois minimizados esses comportamentos não havia como desmistificar essa forma de agir ligada e associada aos ciganos de serem “ladrões”; e não importava de quem era a culpa, bastava a presença do cigano para que o veredito fosse estipulado nas grandes cidades ou províncias.

No século XX, destacamos dois momentos que atingiram os ciganos de maneira extrema: a guerra civil espanhola e o nazismo. Na Espanha os ciganos, segundo os registros de García Lorca, em versos do *Romancero*, *Gitano* sofreram torturas e foram fuzilados impiedosamente (*apud* PEREIRA, 2009).

É sabido que a Inquisição perseguiu diferentes grupos, de acordo com Mota (1982), entre eles judeus, hereges, seguidores de Maomé, bruxos, sodomitas e também os ciganos considerados feiticeiros. A prática da leitura da sorte (*buena dicha*) fazia com que o tribunal da Inquisição os compreendesse como ligados a pactos com o inferno e portanto merecedores de castigos físicos, até podendo ser banidos do país. Considerados perniciosos, tidos como ameaças à unidade espiritual da sociedade na época dos descobrimentos marítimos, quando o catolicismo reinava com todo poder e que não permitia divergências relacionadas aos princípios dogmáticos estabelecidos na época. Muito menos, aceitar práticas consideradas “concorrentes” aos rituais religiosos apontados como oficiais (MOTA, 1982).

No período nazista, os ciganos foram considerados como “mistura de raça indeterminada” (p.38) e, portanto, tratados da mesma maneira que os judeus. E eram esterilizados, impedidos de manter relações sexuais com os

não ciganos. Cerca de 600 mil ciganos foram levados aos campos de concentração alemães. Em 1942, foi proclamado o aniquilamento dos ciganos pelo prefeito de Oberwart, por intermédio de um édito. No mesmo ano em dezembro, Himmler ordenou que todos os ciganos fossem internados em Auschwitz, sendo todos os seus bens, automaticamente, passados para o Estado (PEREIRA, 2009). Os nazistas, de acordo com Fonseca (1996), catalogaram mais de 30 mil genealogias ciganas, colecionaram diferentes amostras do sangue cigano com medições dos crânios e diferenciaram as cores dos olhos desse povo. Os ciganos sobreviveram a todas essas atrocidades e mecanismos sociais de manipulação de grandes massas populacionais interpretadas de maneira equivocada pelo social.

Na história dos ciganos, as perseguições fazem parte do cotidiano desse povo, comprovadas em documentos históricos. O que se sabe é que as comunidades ciganas foram escravas na Romênia; os reis de Portugal e Espanha os perseguiram e conseqüentemente os exilaram; e, na Alemanha Nazista, ocorreu a eliminação de mais de 500.000 ciganos nos campos de concentração. No Brasil Império, foram vistos como negociantes de escravos, como opção de vida, ao longo dessa trajetória de dificuldades sociais (ADOLFO, 1999). Em conseqüência, a relação ciganos e não ciganos não pode ser desenvolvida com tranquilidade e, de certa maneira, o que prevaleceu foi a necessidade de convívio entres as diferentes culturas e com objetivos diferentes.

Para Fonseca (1996), a maior parte dos ciganos considera os *gadje* pessoas perigosas; por isso, não merecedores de confiança. A manutenção dessa vinculação está diretamente ligada aos interesses de sobrevivência

relacionados com os negócios estabelecidos entre eles, ciganos e não ciganos. As relações entre esses grupos são evitadas para não ocorrer o que os ciganos chamam de “risco de contaminação” porque os não ciganos são reconhecidos como “impuros” (FONSECA, 1996, p.25). A autora enfatiza que as pessoas de mais idade dos grupos ciganos não se sentem felizes com os casamentos entre ciganos e *gadje*, mas, esses que se casaram acreditam que não há risco da “desintegração do grupo” pela diversidade de casamentos já que os filhos nascidos dessas uniões são ciganos.

A realidade cigana vive um impasse: ao mesmo tempo em que os lugares reservados a esses para acampar são bairros-guetos, favelas distantes e muitas vezes terrenos isolados no meio da natureza ou até mesmo cercados por grandes cercas de arame farpado, segundo Martinez (1989) até 1975, “eles são mantidos à distância, porque “gostam de viver à parte” (p.56). Independente da imagem estereotipada construída socialmente, o universo dos nômades não é mais aberto, mesmo com políticas governamentais, que têm o objetivo da integração. As ações políticas não conseguiram vencer os comportamentos tradicionais dos grupos ciganos e, tampouco, as leis que não ajudavam também na efetivação dessa integração social. Por outro lado, de acordo com Soria (2008), no momento em que os ciganos se escondem, os problemas ligados à maioria dominante, se amenizam ou não encontram atenção e tensões constantes desses grupos; além de fazer com que o descrédito das grandes massas, relacionadas aos estigmas que carregam ao longo da sua história, não se torne tão evidente. Para a autora essa autoinvisibilidade não é proposital, mas de ordem inconsciente e, por isso, mesmo geram inúmeros conflitos entre os grupos. Essa invisibilidade cria

sentimentos de ódio, pela identidade afetada e, conseqüentemente, atingem a autoestima das comunidades ciganas, bem como as relações interétnicas.

As ideias a respeito do nomadismo podem estar relacionadas a um lazer, sentido como superficial e temporário ou, para outros, estão ligadas a uma necessidade vital, fazendo parte de seus costumes tradicionais. Dessa maneira, algumas pessoas saem como andarilhos na intenção de descansar da rotina do trabalho diário especificamente urbano na contemporaneidade ou até mesmo para trabalhar, depois de um período considerado de hibernação, lembrando o camponês de ontem. Distante dessa perspectiva, os nômades “originais” estão sendo obrigados a se abrigar em terrenos abandonados ou baldios diante de uma “socialização” onde o acampar é proibido socialmente, no sentido tradicional do nomadismo (MARTINEZ, 1989).

Atualmente, sabemos que, em sua minoria, ainda existem os ciganos nômades e que boa parte dos grupos sedentários apresentam adaptações semelhantes à vida dos não ciganos, embora esses não percam as suas tradições ciganas e nem abandonem seus costumes internos ao manter a sua linguagem, seus hábitos e tradições de trabalho e comportamentos em família. Isso faz com que os grupos ciganos permaneçam existindo até os nossos dias.

Dessa maneira, o grupo cigano permanece vivo no século XXI. No entanto, um questionamento é levantado a respeito da permanência de sua existência, tanto pelo grupo, quanto pelo grupo dos não ciganos: Como manter as tradições ciganas e ao mesmo tempo estar inserido no sistema dos não ciganos sem romper com os seus valores étnicos? Sem responder e apenas redirecionar, trazemos outra ideia: Talvez o que incomode seja o ‘sentimento’ de ‘se sentir excluído’, que ele possa estar presente no momento em que os

valores de suas tradições ciganas precisam ser ocultados para que essa inserção social aconteça, na necessidade de trabalhar para sobreviver no contexto dos não ciganos.

Os ciganos revelam que o eixo central que mantém a estrutura étnica, social, econômica e até política é a família. Segundo o cigano Macêdo (1992): “Para a família cigana a identidade só sobrevive pela tradição e pela autoridade e o filho é impregnado da convicção de que *encarna* o pai, aos poucos, atingindo a *encarnação plena* com o *abieu* – o casamento”. (p. 55)

A educação cigana está intimamente relacionada ao contexto familiar, que prepara os filhos para o enfrentamento para a vida quando define objetivamente os papéis de cada membro participante do grupo e esse pensamento social constrói o que Pereira (2009) considerou de coesão de grupo. A família é percebida, nas tradições ciganas, como componente inseparável do processo educacional e, por isso mesmo, a escola é vista com certa desconfiança pelos grupos ciganos. Apesar disso, em uma das entrevistas uma cigana idosa de 69 anos, analfabeta, viúva, nove filhos, nos relata que:

“Pra mim exclusão social, é ser maltratada, é quando eu falo que está mal feito pras (para as) mais jovens e ficam chateadas, brigam, xingam !”

“Pela idade deveria ser mais respeitada quando comentar do mal feito!!”

“A educação da cabeça é muito importante, mas a educação das letras melhora a vida das pessoas!”

(integrante cigana moradora da Região da Estrutural, em Brasília)

Mesmo considerando a importância da família, a idosa revela outra maneira de tratamento que recebe quando nos dias em que pretende mostrar a sua experiência nos afazeres domésticos para as mulheres mais jovens do

acampamento cigano. Assim é percebido que na própria experiência de vida da idosa, ela considera que a educação formal está sendo mais valorizada pelo grupo de jovens do que os ensinamentos ofertados pelo grupo familiar e que em especial seria atribuído pelas pessoas de mais idade, pelo menos nesse caso em especial. Adolfo (1999) lembra que as relações entre nora e sogra, na maioria das sociedades, não se processa de maneira tranquila e nos grupos ciganos da mesma maneira. Depois que se casam e até que chegue o primeiro filho, a nora deve obediência à sogra e o casal passa a morar com ela. Então é comum que divergências e reclamações de uma geração para outra ocorram na convivência nora e sogra.

Os rituais familiares são de extrema importância para os ciganos e respeitados por toda a vida dentro das comunidades. Além da educação, aspecto que envolve a família para a manutenção das tradições, outro momento familiar marcante para a vida de cada cigano é o casamento. De acordo com Coelho (1892), a combinação das famílias, em 1850, para a realização do casamento não tinha influência do amor como no casamento dos não ciganos, mas sobretudo, da combinação entre os grupos que acertavam o compromisso de casamento entre os filhos e assim a marcação da cerimônia em dia escolhido pelos dois grupos. Coelho (1892) cita Mello Moraes que descreve o ritual do casamento do século XIX:

Á meia noite retiravam-se todos para um lado da sala, adiantando-se os noivos e as duas madrinhas... sobre um móvel, cinco lençóis, alvos com uma hóstia, aromatizados com alfavaca e salpicados de flores, achavam-se superpostos. Quatro tochas acesas, encostadas a uma mesa, derramavam sobre o linho uma luz de âmbar e ouro. As janellas fechavam-se, a inquietação transparecia em todos os semblantes: o rito sagrado do *Gade* ia cumprir-se. E os padrinhos, que também eram quatro, desdobravam os lençóis, os suspendiam da cabeça, juntando as extremidades, passando um ao outro os círios que sustinham, alongando o braço oposto e formavam o quarto onde o sacrifício incruento (?) deveria celebrar-se. Então nelle entravam os desposados e as duas sacerdotizas... uma das matronas despia a noiva, deitava-a sobre um leito, introduzia-lhe o dedo indicador no

vestíbulo da vagina, despedaçava a membrana do hymen, enxugando na camisa de cambraia as gotas de sangue da virgindade. Vestida novamente, a um sinal ajustado, os padrinhos largavam os lençóis, e o marido mostrava no *Gade* as rosas da pureza aos alaridos do festim... o *Gade*, solememente acondicionado numa caixinha de preço, embebido de aromas suaves, coberto de folhas de alecrim, ficava pertencendo ao esposo, que o guardava para sempre como penhor de sua aliança. (MELLO MORAES, *apud* COELHO, 1892, p.277) (grifo do autor)

Nos dias atuais, de acordo com Adolfo (1999), a comissão verificadora da virgindade da cigana que está se casando, permanece do lado de fora do quarto do casal enquanto ocorre a relação sexual do casal e o defloramento para que em seguida o lençol, e às vezes, a camisola da noiva seja recolhida e apresentada com o sangue da consumação. Essa comissão é composta por uma idosa parente da noiva, outra parente do noivo e outra pessoa que não tenha parentesco nem com a noiva e nem com o noivo. A pressão sofrida pela moça em relação à virgindade também é sentida pelo rapaz no sentido de provar a sua virilidade, e de maneira rápida, enquanto a comissão e os convidados da festa de casamento aguardam o final da consumação do ato sexual.

O casamento faz parte da tradição cigana e envolve todo o grupo do acampamento, outras famílias, outras comunidades que participam desse momento de celebração da união entre famílias, simbolizada pelo casal. Assim como o casamento, os ciganos respeitam a educação informal da linguagem e das atribuições de diferentes papéis, que acontece desde o nascimento até o momento em que constituem outro grupo familiar. Nela, o casal aprende a lidar com os trabalhos de casa e depois com o trabalho nas ruas, esses divididos entre homens e mulheres do acampamento.

Um dos pontos de tensão para os ciganos é a possibilidade de traição, prática inconcebível nessa cultura. De acordo com Adolfo (1999), o adultério,

principalmente feminino, em outras épocas, recebia como punição a morte. Existem relatos de mutilações impingidas às mulheres por motivo de traição e para os homens podem ser aplicadas multas ou a expulsão por um determinado tempo, especificamente se a mulher que ficou com o homem for cigana também. Atualmente, as mulheres ciganas que traem podem ser surradas, além da conseqüente vergonha que ela e toda a família passam a ter diante dos demais membros da comunidade. Essa mulher que traiu será mal vista por toda a vida, e a sua geração e a próxima, possivelmente, estará lembrando detalhadamente tudo o que ocorreu a respeito do fato.

Nas situações difíceis os ciganos recorrem à sua religiosidade, porque não se pode dizer que eles têm uma religião mas, sim, uma religiosidade intrínseca a esse povo, de acordo com Pereira (2009). Essa religiosidade é expressa no culto aos santos cristãos, para os quais são oferecidas festas chamadas *patchiús*, no caso dos *romá* e também o *brodes* ou *bródios*, relativo aos *calé* (p. 83). Sabe-se que a maior parte dos ciganos tem a sua crença voltada para um só deus e é possível perceber que eles podem adotar a religião mais acentuada na região onde se encontram e internamente, nos seus grupos, mantêm as suas tradições como a quiromancia (leitura das mãos), a cartomancia (leitura das cartas ciganas), oculomancia (leitura dos olhos), observações feitas na leitura da natureza e também a leitura da borra do café a respeito do futuro das pessoas que os solicitam. Dentre os santos devotos estão Santo Antônio, Nossa Senhora das Graças, São Francisco de Assis, São Jorge, Sara, a Kali, São Sebastião, São Dimas, Nossa Senhora de Nazaré, Aparecida do Norte entre outros. De acordo com Adolfo (1999), a religião faz parte dos aspectos culturais e filosóficos dos grupos e adaptam as informações

e as diferentes crenças para um formato próprio e singular de acordo com as suas necessidades. Para os ciganos, existe a crença profunda no destino, o qual não podemos modificar, apesar das lutas individuais para que isso possa ocorrer, em determinadas experiências de vida.

Complementando o aspecto da escola no contexto da economia cigana, haveria uma interferência nesse setor, tendo em vista que as crianças maiores tradicionalmente, cuidam das crianças menores nos acampamentos enquanto os pais saem em suas andanças por outras cidades, e as mulheres desenvolvem a quiromancia ou vendas de artefatos; e os homens em comércios ambulantes, por isso as crianças não iriam para a escola. Como solução, na Europa, surgiram as escolas sazonais (PEREIRA, 2009), assim como nas escolas rurais brasileiras (em períodos diferentes da colheita), que desenvolvem as suas atividades em períodos específicos para receberem crianças ciganas enquanto os pais não estão em suas atividades de andarilhos.

Nos Estados Unidos, em 1975, publicações de artigos a respeito dos ciganos apontavam como aspectos positivos para o analfabetismo dessas comunidades “a manutenção da solidariedade do grupo...” e o rompimento do que seria a socialização cigana nos grupos dos *gadjons* por intermédio da influência de outras crianças não ciganas. Por outro lado, a perpetuação do analfabetismo entre os ciganos faria com que esses permanecessem nos trabalhos de remuneração desfavorável e muitas vezes levando a situações de mendicância e a “dependência” de um folclore ligada a mobilidade social que por fim é provisória. Essa “integração” dos ciganos também era considerada como o primeiro passo para o seu “desaparecimento” (MARTINEZ, 1989, p. 69).

Na antiga União Soviética, no lado Leste, o cigano mantém a sua nacionalidade reconhecida mesmo não permanecendo com suas tradições nômades e com trabalhos específicos desse grupo. De acordo com uma cigana:

Nossos filhos devem parar de dançar nas ruas por alguns pobres centavos. Muitos jovens gostariam de viver de outra maneira, mas a ignorância e sua falta de instrução, tanto para ler e escrever, quanto para as atividades manuais, não os torna capazes disso. Para esses, também, a União abre suas escolas. A jovem geração de tsiganos soviéticos normalmente já completou oito e dez anos no ensino geral (MARTINEZ, 1989, p. 70).

Na Rússia, os ciganos mais cultos são os que mais mantêm as tradições e são apegados a elas conservando “a língua” e o que eles consideram de “consciência nacional” a respeito de seus hábitos, costumes e tradições. O analfabetismo diminuiu e a maioria dos ciganos russos sabe escrever e ler e para esses grupos “somente uma tal promoção cultural pode protegê-los do perigo da assimilação” (MARTINEZ, 1989, p. 71). Na Hungria, a mesma concepção educacional para os ciganos foi adotada ao considerar que seriam necessários métodos pedagógicos de integração dos ciganos na sociedade húngara para não deixá-los nas periferias e em isolamento. Na Polônia, os ciganos “rompem com o modo de vida nômade” (p.70) e as crianças se mantêm nas escolas, assim como os pais, com trabalho e moradias fixas. Para os adultos são oferecidos cursos noturnos adaptados para as faixas etárias. Essas medidas foram consideradas eficazes do ponto de vista dos não ciganos em busca da integração das duas culturas (MARTINEZ, 1989).

Existem ciganos que admitem a necessidade da escolaridade de suas crianças desde cedo ou buscam trilhar a universidade bem como outros que acreditam bastar saber contar, escrever e ler para não ser enganado pelos *gadjé* no cotidiano social e manter os costumes ciganos passados pelos

homens e mulheres do seu grupo, sendo opcional da criança já adulta escolher se quer ou não frequentar a escola dos não ciganos (PEREIRA, 2009).

Os papéis sociais são bem definidos nos grupos dos ciganos, entre homens e mulheres. Dessa maneira o funcionamento das famílias tem uma organização demarcada e rigorosamente mantida nas tradições ciganas. O chefe da família mantém a coesão da família e por isso tem o dever de defender a honra e o prestígio social desse grupo por intermédio das questões políticas internas. O cigano contribui para a boa realização de negócios e para que os rituais sejam preservados, como o casamento, por exemplo. Além disso, o homem também preserva as relações externas entre ciganos e não ciganos e pode desempenhar como ofício as atividades de músico, comerciante, artista circense, mecânico, profissional liberal ou industrial (PEREIRA, 2009). De acordo com Martinez (1989), a palavra cigano foi substituída por *Rom* tendo em vista que a primeira era considerada pejorativa e que seguiu “um ‘processo natural’ que a definição das características étnicas específicas permitira descobrir” (p. 71) e ocorreu em 1970 no VII Congresso Mundial de Sociologia da Academia de Ciências de Praga, nos dias 14 a 19 de setembro daquele ano, com o tema: “*Ethies and Communication*”.

A mulher cigana, chamada *Romi*, e entre os Calon identificada como *Calin* (ADOLFO, 1999) mesmo sendo crucial na etnia cigana é percebida como dependente socialmente de seu marido no contexto doméstico. A mulher tanto fornece parte do sustento econômico de sua família, seja no trabalho de quiromante, cartomante ou vendedora de artesanatos (esses últimos desenvolvidos no nosso grupo de pesquisa) como também fornece apoio de

cuidadora doméstica ao preservar as roupas, a higiene e a preparação da comida familiar (PEREIRA, 2009).

Existe uma liderança feminina chamada *phuriday* que significa “mãe da tribo” que detém o respeito e o afeto de todos do grupo, sendo a mulher a responsável por cuidar das filhas desde o nascimento até o seu casamento além dos filhos e das noras envolvidas nos grupos familiares. Em qualquer decisão grupal essa líder é consultada para resoluções de situações que envolvam atitudes ou ações que o grupo precisa tomar relacionadas aos rituais ciganos ou assuntos importantes internos. A *bibi*, outra figura feminina de destaque que corresponde ao que entenderíamos por “tia mais velha”, na maioria das vezes solteira, que pode tanto desempenhar o papel de matriarca, a *phuridei*, quanto a pessoa que dá conselhos no grupo pelo respeito que também impõe no grupo. Existem as jovens *chinorré* que para os ciganos correspondem à continuidade da etnia e “trazem as boas novas de outros universos” são as pré-adolescentes que têm a função de cuidar das crianças pequenas (PEREIRA, 2009, p. 63). O fato de cuidarem das crianças menores, ajudando as mães nessas atribuições, passam por intermédio da oralidade as tradições ciganas e fazem com que a cultura permaneça na memória, nas ações dos pequenos e alimentam essas ideias continuamente e por isso mantêm a etnia cigana presente na rotina da família dos que estão nascendo e elaborando o ser cigano no seu dia a dia, durante a aprendizagem.

Um agrupamento cigano se forma por várias famílias nucleares, essas compostas por pai, mãe e filhos que, ao se reunirem, formam várias famílias nucleares, a família extensa que os ciganos denominam de *kumpania* que apresentam como semelhanças serem de família de uma mesma

descendência masculina e pertencerem a um mesmo núcleo maior, além de desenvolverem mesmas ocupações de ofícios e terem interesses em comum. Esses agrupamentos podem ser temporários e por isso mesmo, as circunstâncias do momento organizam as divisões de trabalho e as partilhas e todas as decisões giram em torno das questões práticas com uma chefia única embasada na economia do grupo podendo ser rompido o vínculo quando melhor o convier.

Do contrário, os laços de parentesco são tão preservados que basta terem idades diferentes para se tratarem como tios e sobrinhos e quando apresentam mesmas idades se tratam como primos, mantendo a força da família e o respeito relacionado à etnia entre os ciganos (PEREIRA, 2009). Essa ligação entre os ciganos também se contrapõe na maneira como os ciganos são vistos pelos *gadje*. Eles se sentem unidos no parentesco e se colocam assim, mesmo quando esse parentesco sanguíneo “não existe” e existe como regra no grupo e por isso essa força étnica permanece entre as gerações, para também mostrarem aos não ciganos essa força da unidade do grupo.

Por outro lado, isso os faz pensar como são vistos pelos não ciganos, esse olhar distanciado e por muitas vezes um olhar “cristalizado em um estereótipo social”. Para Ferrari (2010), o jeito de ‘ser cigano’ tem uma forma de “aparecer” para os não ciganos para ser reconhecido, como eles chamam “roupa fantasiada” com uma forma de vida diferente de agir, com menos organização e solta, ligada ao compartilhamento de atribuições e vinculada às relações sociais no grupo, bem diferente dos *gadje*. Essa maneira é vista, segundo a autora, por quem não está no grupo de ciganos e a avaliação de

quem é cigano percebe que essas atribuições fazem parte do destino do grupo como “destino que Deus marca” segundo uma das ciganas em seu depoimento (p. 138). É considerado que “o cigano Colon precisa “parecer” cigano Colon como uma condição crucial para ser Colon” (p. 138) porque essa aparência cigana é percebida como uma “sina” no grupo, como uma marca para permanecer a tradição cigana como diferencial dos demais grupos sociais. Em um dos comentários apresentados no trabalho de Ferrari (2010) é absolutamente claro quando a explicação de uma das meninas Calins a respeito do motivo do não uso de sapatos fechados entre elas seria pelo fato do uso se revelar como inapropriado para a aparência cigana, ou seja as ações que elas desempenham no grupo e fora dele expressam o ser cigano, o ser um cigano Colon com suas peculiaridades e segundo essa mesma menina cigana, quando são vistas com os cabelos do tipo preso e com as saias longas consideram que “essa aí parece cigana” (p. 139).

Para a maioria dos ciganos o que define o ser cigano é “seu estilo de vida” de acordo com Fonseca (1996, p. 34) e, portanto, precisa ter características ciganas e também ser reconhecido como cigano por ser de descendência cigana. De acordo com a autora, se houver uma desconfiança da origem da família apontada como cigana, a pessoa pode ser “denunciada” como *gadjo* e não importa a sua influência e impacto nas causas ciganas que esse sujeito tenha realizado para a melhoria da vida dos ciganos.

As leis ciganas são seguidas rigidamente pelas comunidades e diferentemente do estereótipo do que seria o “espírito livre romani” a emancipação de pessoas ciganas, de seu grupo, é estritamente proibida, com

o objetivo de proteger a comunidade e manter a preservação daqueles que ali habitam (FONSECA, 1996, p. 29).

Fonseca (1996) afirma que “os ciganos mentem” como uma arte, com inventividade, e por diversas vezes, podem ser considerados um “fabulista”. Mas isso acontece para os *gadje* e nunca entre eles mesmos. E como a autora diz: “Na verdade o enganar, quanto mais suavemente melhor, é considerado um dever” (p. 28); os ciganos dizem o que os *gadje* querem ouvir e fazem isso para se divertir e se possível divertir a quem ouve.

Vale a pena compreender com mais atenção a origem das acusações de delitos atribuídos aos ciganos como característica própria desses grupos, principalmente de roubo que podia ser de galinhas ou de cavalos e até de crianças, por onde passavam. Teixeira (2007) argumenta que, de acordo com alguns ciganólogos, existia um hábito frequente, chamado de “pilhagem”, entre os primeiros ciganos que chegaram à Europa, hábito esse, oriundo das comunidades ciganas asiáticas que não consideravam esse costume como da ordem criminal. O dicionário Novo Aurélio (FERREIRA, 1999) conceitua a palavra ‘pilhagem’ da seguinte maneira: “**1.** Ato ou efeito de pilhar; pilha. **2.** Aquilo que se pilhou. **3.** Furto praticado pelas tropas que ocupam cidades conquistadas em combates; saque” e ‘pilhante’: “Que ou quem pilha; gatuno” (p. 1565) (grifo do autor). De acordo com Teixeira (2007) os ascendentes dos Rom depois que chegaram ao continente europeu continuaram com essa prática e “direito à pilhagem” e assim iniciou-se, sem intencionalidade, a reputação que marca os ciganos até os nossos dias.

No período oitocentista, em Minas Gerais, essa reputação dos ciganos foi dinamizada da seguinte maneira, segundo Teixeira (2007): no momento em

que a população em geral sabia da chegada de grupos ciganos na cidade, os ladrões da região intensificavam os seus delitos na ideia de que os ciganos seriam culpabilizados, e ao mesmo tempo, prevaleceria a impunidade aos reais criminosos. Com o aumento da frequência dos roubos, nos momentos em que os ciganos estavam nas cidades, a responsabilidade recaía sempre para esse grupo, e assim, os ladrões ampliaram cada vez mais as atuações criminosas porque sabiam da relação que se estabelecia entre o aumento da criminalidade e a presença dos ciganos na região. Conseqüentemente, a reputação de ladrão dos ciganos foi se delineando, o que, sem dúvida, prejudicou as relações comerciais que esses realizavam com os não ciganos. Assim, essa imagem permanece até a atualidade. Outra consequência criada a partir dessa imagem foi o fato de, quando um cigano efetivava um delito, e tendo ocorrido a sua prisão, as demais comunidades ciganas não gostavam dessa situação por que todos os grupos eram culpados pelo ocorrido, mesmo sendo realizado por apenas um deles (TEIXEIRA, 2007).

Assim, começa a existir uma diferenciação dos ciganos quando era entendido pela sociedade que o cigano roubava por características peculiares a esse povo, pelo fato de “ser cigano”. Se isso ocorresse com outra pessoa, não cigana, ela apenas era percebida como um “mau sujeito” e pelas condições economicamente desfavoráveis vividas por essa pessoa. A realidade do cigano se associa com comportamentos desleais, de “enganador” e esse formato criado foi usado pelos ciganos para se diferenciarem dos não ciganos, e motivo de orgulho, de acordo com Teixeira (2007). Orgulho porque, para o cigano, era interessante ter a imagem de “esperto” frente às negociações com os não ciganos e assim de autoafirmação diante das outras comunidades.

Outra imagem negativa muito forte permanece em relação aos ciganos, que esses roubam crianças. Para entender melhor essa relação Teixeira (2007) considera a força da literatura que escreveu a respeito dos ciganos que roubavam crianças quando Cervantes sugeriu a temática no início do século XVII como argumento fictício a ser explorado pela população. Durante o século XX vários outros autores deram continuidade ao desenvolvimento do tema da “criança roubada” com objetivos educacionais para fazer contraste entre os estilos de vida dos ciganos e dos não ciganos sendo os primeiros “perniciosos” e os últimos reconhecidos sujeitos “civilizados”. Assim, em consequência, divulgava-se a cultura da obediência aos pais entre os não ciganos e ao mesmo tempo inculcava-se uma imagem negativa aos grupos ciganos.

Outras questões envolveram o tema “roubo de crianças” vinculadas aos ciganos: a) a ideia de que o fascínio do estilo de vida do cigano poderia ter alimentado o acolhimento de crianças para essas comunidades, e b) no período de 1700 e 1715, nas vilas de Minas, cerca de 90% das crianças nascidas nessa época eram filhos ilegítimos. Dessa maneira, os grupos de ciganos, por vezes, adotaram crianças abandonadas pelos não ciganos. Mesmo com a diminuição de crianças ilegítimas, no século XIX, em função da diminuição da fase da mineração e consequente sedentarização da população itinerante, as rejeições de crianças nas inúmeras famílias permaneceram em menor proporção (TEIXEIRA, 2007).

As adoções realizadas pelos ciganos não continham apoio jurídico, de acordo com Teixeira (2007), e por isso mesmo, com situações de possíveis arrependimentos, os pais sanguíneos alegavam o roubo de seus filhos por parte dos ciganos. As famílias ciganas impossibilitadas de proverem os seus

próprios filhos se realizavam, e ao mesmo tempo, se fortaleciam com o aumento do grupo, ao adotar as crianças rejeitadas por serem ilegítimas dos casais não ciganos. Relatos concretos de que, em Vassouras (Província do Rio de Janeiro), no ano de 1888, alguns ciganos haviam sequestrado uma criança para comê-la reforçaram essa imagem desfavorecida às comunidades ciganas. E mais tarde, outra informação dizia do encontro de um esqueleto infantil de uma criança desaparecida havia seis meses em Bom Sucesso (Minas Gerais) no ano de 1892, período em que ciganos transitaram nessa região. Mesmo não tendo sido comprovados os crimes de assassinato, roubo e canibalismo, a associação entre os ciganos e a criminalidade, ligada ao roubo de crianças, já havia se consolidado nos grandes grupos sociais (TEIXEIRA, 2007).

A forma de viver associada à alegria é diametralmente oposta à ideia de solidão e, para os ciganos, a pessoa solitária estaria ligada a alguém que cometeu uma infração, do ponto de vista da comunidade, e que, desse modo, seria excluída do grupo, conforme Fonseca (1996). Se houvesse necessidade de ficar a sós, havia a desconfiança de que algo errado estava acontecendo com aquela pessoa. A todo o momento, as pessoas ficam acompanhadas e pensam que, quanto mais barulho, melhor a situação do grupo, crença percebida como universal entre os *Rom*.

Tanto as questões relacionadas à manutenção da união étnica pelo parentesco quanto à forma da aparência como mecanismo para fortalecer a união das tradições diante dos não ciganos podem se apoiar nas teorias do senso comum consideradas por Moscovici (2009) ao ratificar a permanência das minorias e/ou majorias por séculos em torno de mitos e tradições, as quais giram sobre memórias coletivas que são passadas de uma geração para outra

nesses grupos e assim se perpetuarem. O que nos revela contraditório é a permanência dos costumes ciganos ao longo dos séculos, mantidos, mesmo existindo *apenas* a educação oral em seus grupos e sobrevivendo as suas tradições diante de todo tipo de exclusão social e mesmo diante de enfrentamentos sociais como as que sofreram com as perseguições nazistas. A esse respeito o autor, menciona os resultados dos estudos alemães citando Voegelin:

“... o mérito de ter colocado em prática as teorias e as exigências do pensamento racial nórdico, a lutar contra as raças parasitas de sangue estrangeiro como judeus e ciganos, e de ter impedido a reprodução de portadores de doenças hereditárias e de indivíduos hereditariamente inferiores.” (VOEGELIN, 1933, apud MOSCOVICI, 2009, p. 670)

Dessa maneira, Moscovici confirma o que ele chamou de “ontologização” das representações relacionadas aos ciganos e da aniquilação física desses grupos. Como consequência e para essa sobrevivência social dos ciganos, de acordo com Garo (2009, *apud* MOSCOVICI, 2009) durante e depois da Segunda Guerra surge outra demanda social: a construção de movimentos sociais de direitos humanos com consequência, também, para comunidades ciganas além da criação da ordem jurídica para essa população e outras minorias que exigiam Direitos Humanos igualitários mundiais. Com a proteção legal, são criadas associações que representam os ciganos são criadas, até que surge, em suas representações, a ideia de se tornarem a nação *Roms*, unificando-os e fortalecendo-os ao mesmo tempo como grande grupo.

CAPÍTULO 2

EXCLUSÃO SOCIAL: construções e desconstruções conceituais

A construção da ideia de exclusão social revela o desafio de considerar a diversidade de olhares das diferentes áreas de conhecimento, a sociologia, a economia, a filosofia, a psicologia e demais áreas que voltam suas atenções a essa temática. Na medida em que se constitui em questão atual e necessária de ser trabalhada, a nossa intenção é o aprimoramento do conceito de exclusão social ao considerarmos a complexidade do fenômeno que ora se revela sob o prisma de um outro lado do mesmo panorama social, a inclusão.

A exclusão revela-se um processo de múltiplas faces e de complexidade significativa pelas dimensões variadas que abrangem questões materiais da população, a dimensão política, as dimensões vinculadas às relações, e a dimensão subjetiva atrelada a essa ideia (SAWAIA, 2001). É possível considerar que, sob essa óptica, a exclusão envolve o ser humano em suas relações sociais de maneira integral e que inclui o sentir-se discriminado e, portanto, podem inclusive construir sentimentos de revolta que participam da sua subjetividade. Dessa maneira, Sawaia (2001, p. 9) manifesta que “a dialética inclusão/exclusão” não deveria ser compreendida unicamente por intermédio da explicação econômica tendo em vista que sua legitimidade pode se manifestar no cotidiano social associada à afetividade, a identidade, a sociabilidade e também pela consciência do fenômeno.

Permitimo-nos a um ‘hiato cultural’ antes de delinear objetivamente o conceito de exclusão social e inserimos a ideia de ‘necessidades humanas’ também constituídas por diferentes vertentes. Caliman (2008) orienta a respeito

da construção do conceito de necessidades humanas do ponto de vista filosófico, bem como segundo a teoria utilitarista e na perspectiva econômica.

A busca da felicidade e da sabedoria seria a direção considerada pela filosofia helenística como a mais adequada na medida em que expande a ideia de necessidades humanas. Como premissa, considerava-se 'buscar o prazer e evitar a dor' entre estoicos, cínicos e epicureus e, nesse sentido, a sabedoria tem ênfase de valor. Portanto, o sentido de liberdade fica atrelado à 'rejeição de coisas' e valorização das concepções espirituais e da vida simples. Assim a forma de se encontrar a felicidade, segundo os estoicos, constitui-se pelo distanciamento do que é entendido como 'externo', ou seja, o trabalho, a propriedade e o corpo que estão associados a 'desejos e necessidades incontroláveis'. Essa atitude teria como consequência a diminuição de sentimentos de frustração e dor. Por outro lado, os epicureus consideram que o homem evita a dor e procura o prazer por uma tendência natural. O prazer está associado à tranquilidade mental e, assim, viver a vida de acordo com a natureza, quando o homem, se exime das necessidades entendidas a ser como riqueza ou fama. Finalmente os cínicos apresentam o caminho para a felicidade a ser atingida por intermédio do controle dos desejos e aquisições materiais e por conduzir-se pelas necessidades naturais - as primárias, espontâneas e universais (CALIMAN, 2008).

Nesse sentido, as verdadeiras necessidades humanas estão ligadas à natureza e têm um caráter universal ao contrário das falsas necessidades impulsionadas pelos desejos, que se caracterizam como artificiais e podem levar à dor.

A Teoria Utilitarista tem suas origens no pensamento epicurista inspirado na filosofia helenística em que considera “o governo dos homens unicamente pela lógica egoísta do cálculo do prazer e da dor, dos seus interesses e de suas preferências” (CALIMAN, 2008, p. 35). Nessa vertente, o homem precisa controlar os seus desejos em detrimento da verdadeira necessidade (derivadas da natureza) e eliminar as falsas necessidades provenientes do consumismo.

Nessa perspectiva teórica é possível evidenciar que: 1. As motivações fazem parte das origens dos interesses individuais; 2. Em uma visão da teoria da motivação, as razões das ações humanas estão associadas às necessidades; 3. Quem determina a limitação da pressão das necessidades nos indivíduos é a liberdade; e 4. É importante o controle dos interesses individuais, tendo em vista que o homem ‘não sabe controlar-se sozinho’ (p.37) e assim o papel da sociedade organizada politicamente se estabelece de maneira objetiva (CALIMAN, 2008).

Para Hegel (*apud* CALIMAN, 2008) existem dois princípios fundamentais da sociedade civil: o primeiro aponta para o reconhecimento das necessidades no indivíduo que, no entanto, só são satisfeitas ao dirigir-se aos outros, ao constituir as bases da sociedade civil (a família e as classes sociais) e o segundo que diz respeito ao Estado originário da universalidade de ideias e das representações presentes nos indivíduos.

Outro conceito considerado importante é o de necessidades sociais as quais são construídas pelos grupos durante as suas interações, sendo reconhecidas e confirmadas por esses, e transitam entre as necessidades naturais dos indivíduos e o Estado que busca o controle social. Hegel afirma que as inúmeras transformações das necessidades ao mesmo tempo em que

criam diferentes maneiras de respostas dos sujeitos também se distanciam das suas próprias ideias originais, cada vez mais abstratas.

Assim, a volitividade humana (HEGEL, *apud* CALIMAN, 2008), é reconhecida é a capacidade de discernimento e deliberação. No entanto, o autor considera que a liberdade se constitui pela concordância entre os interesses e necessidades individuais e a universalidade dos interesses dos grupos sociais. Como crítica à Teoria Hegeliana podemos verificar a multiplicação de necessidades e a impossibilidade de sua realização, o que, conseqüentemente, cria um aglomerado de pessoas na ‘marginalidade estrutural’ que gera a pobreza social.

Marx, crítico reconhecido ao capitalismo, revela que o fato de o homem ser percebido como ‘rico em necessidades’ não exime esse modelo político de desapropriar dele não apenas os bens necessários à sobrevivência, mas, sobretudo, a capacidade de perceber as suas próprias necessidades.

Vale enfatizar aqui o conceito apresentado por Marx de “Alienação” das necessidades pontuada assim: “... se refere ao processo por meio do qual, no capitalismo, o homem é privado de sua riqueza humana em benefício da riqueza material” (HELLER, *apud* CALIMAN, 2008, p. 41). A alienação pode ser percebida, segundo Caliman (2008) pela separação entre o homem e sua produção no trabalho o que gera o distanciamento entre os indivíduos e suas necessidades quando supervaloriza o lucro. A satisfação das necessidades não é objetivo do capitalismo, sendo assim, a alienação das necessidades faz parte do capitalismo.

A dinâmica capitalista se constitui assim: na medida em que a prioridade é o lucro, as necessidades não são satisfeitas e então quem tem a posse dos

meios de produção ampliam suas riquezas enquanto que o operário mantém a troca entre sua força de trabalho pela sobrevivência (SPRINGBORG, apud CALIMAN, 2008).

Marx também apresenta conceitos relacionados a tipos de necessidades por ele percebidas:

- a) Necessidades naturais – envolvidas com o caráter histórico-cultural próprio do ser humano, estas estão direcionadas para a sobrevivência e o sustento dos sujeitos (não corresponde ao instinto animal).
- b) Necessidades essenciais – vinculadas às tradições, aspectos culturais e morais dos grupos e dos indivíduos. Propiciam um reconhecimento de pertença em determinada classe social ou sociedade.
- c) Necessidades sociais – são necessidades socialmente produzidas e que têm consonância com a classe social na qual participa, onde a contribuição individual também é percebida nos grupos.
- d) Necessidades radicais – estas surgem em meio ao crescimento da pobreza e da miséria como resposta à incompatibilidade entre as forças produtivas e as relações de produção capitalistas.

Ainda em relação ao entendimento a respeito do termo ‘necessidades’ é importante delimitarmos uma diferenciação no conceito dessa palavra que no séc. XI era considerada uma justificativa para um ato. Antes desse período a associação era feita à condição de miséria ou à privação (ALBOU apud CALIMAN, 2008). A partir da Revolução Industrial essa nomenclatura passa a ser utilizada no sentido de ‘exigências’ sociais e da própria natureza, que passam a ser percebidas pelos sujeitos.

Do ponto de vista econômico (liberalismo), a necessidade demonstra a sua saciação por intermédio do consumo que mobiliza e direciona os mecanismos de produção de bens para essa prática social. Por outro lado, as forças produtivas são orientadas para a criação de novos objetos em prol da satisfação das necessidades de consumo (capitalismo).

Em um panorama atual, ao vigorar o liberalismo e fomentar o neoliberalismo, os países considerados de economia emergentes experienciam dois aspectos, a interdependência entre os mercados internacionais e ao mesmo tempo, a delimitação do acesso de grandes faixas populacionais ao mercado de trabalho, nas quais se encontram os excluídos socialmente (os desocupados, os que participam do mercado informal ou ilegal, os sujeitos sem qualificação profissional, as pessoas com problemas de saúde, entre outros).

Como as necessidades são satisfeitas do ponto de vista econômico? Freund (apud CALIMAN, 2008) nos apresenta a seguinte dinâmica:

- 1) As necessidades partem em sua origem de uma força biológica e, portanto da natureza. Na medida em que a história dos sujeitos se constitui, esse dado se transforma em dado cultural (“realidade não-econômica que fundamenta a economia”, p. 48);
- 2) O dado subjetivo está relacionado ao desejo que corresponde a “uma representação da carência e da antecipação da satisfação” (p.48) é intrínseco a escolha do sujeito;
- 3) Das representações, normas compartilhadas e costumes sociais surgem os valores que constituem referencial para eleger o objeto apto a satisfazer;
- 4) Para a ação, ao ato de escolha, tem-se como pressuposto haver a consciência desse desejo e o aspecto volitivo do indivíduo (elementos da subjetividade);
- 5) Como fator motivacional é considerado o desejo que provoca o comportamento por intermédio de diferentes ações orientadas para que o sujeito consiga o objeto de escolha. Essas ações são reconhecidas e

compartilhadas, podendo, portanto constituir uma cultura social aceita, que o grupo, conseqüentemente, passa a desenvolver mediante, hábitos, técnicas e regras da sociedade na qual participa;

6) Na medida em que a satisfação acontece, as sensações de bem estar favorecem novas motivações para a construção de novas necessidades. As instituições religiosas, econômicas e políticas procuram facilitar e, ao mesmo tempo, controlar o acesso ao que é considerado fundamental para a realização das necessidades dos sujeitos. Apresentamos essa dinâmica no gráfico 1 a seguir:

Figura 1: *Dinâmica a respeito de como as necessidades são satisfeitas* (FREUND, apud CALIMAN, 2008).



Chama-nos a atenção o fato da consciência (juízo subjetivo) do sujeito ser lugar de confronto entre os desejos (fator de motivação) e os aspectos essenciais escolhidos e reconhecidos pelas normas e pelos valores da sociedade. Também ressaltamos que é lugar de intervenção educativa, segundo Caliman (2008) quando os indivíduos conseguem avaliar as diferentes

dimensões (política, religiosa, psicológica, econômica, social e outras) entre os seus desejos e sua escala de valores prioritários.

O estudo das necessidades humanas tem considerado (FISCHER, 1992 apud CALIMAN, 2008) três concepções a respeito do assunto em pesquisa: a perspectiva *objetivista ou naturalista* (correntes funcionalistas e positivistas) cuja base teórica se apoia na procura pelo prazer e conseqüente evitar da dor (estímulo-resposta); a concepção *subjetivista ou socializante* em que as necessidades são compreendidas como o produto das relações humanas na sociedade e construídas na interação entres os sujeitos (corrente interacionista e etnometodológica). E, por fim, a perspectiva *realista* (une objetivista e subjetivista) ao conceber o ser humano como em contínua busca da realização das próprias potencialidades específicas ao humano e, portanto, vinculadas ao cognitivo e ao espiritual do sujeito, sujeito esse o ator social e com autonomia para a construção cultural e da estrutura social do seu grupo.

Na construção do conceito de necessidade, alguns elementos são considerados:

- a) A subjetividade – a necessidade é considerada como ‘imaneente’ ao sujeito que a identifica ou mesmo sem a identificar;
- b) A urgência e tensão – a necessidade se coloca ao sujeito como uma exigência tanto do próprio sujeito (condições de sobrevivência) bem como relacionadas ao contexto social e dizem respeito a sua liberdade de escolha que podem ser orientadas aos valores e a realização do ser humano;
- c) A proatividade – a intencionalidade própria dos sujeitos como tensão voltada para a realização da pessoa humana;

- d) A plasticidade – as necessidades sofrem contínuas e paulatinas mudanças, de acordo com as diferentes modalidades de satisfação dessas;
- e) A organização – como característica, a organização compõe o dinamismo das necessidades humanas em prol do fornecimento de recursos que visam à sobrevivência dos sujeitos.

Conhecer as suas características, das necessidades humanas, nos remete à importância de conhecermos a tipologia destas a que, no momento, nos atemos:

Existem as *necessidades materiais* (que dizem respeito à biologia do ser humano) como a necessidade de comer, de dormir, etc. relacionados ao nível pessoal. E temos em nível social as necessidades de educação, de alimentação, de habitação, de trabalho, bem como de crenças e de pertença de grupo. Além dessas, verificam as *necessidades pós-materiais* que estão atreladas à nossa condição de participante da sociedade e pelo que nos constituímos com características associadas à responsabilidade social e das realizações da pessoa humana em geral (nível social). Em nível pessoal (pré-materiais) existem as necessidades de afetividade, de conferir sentido à sua vida, de aspectos da autoestima do sujeito que correspondem às necessidades existenciais (CALIMAN, 2008, grifo nosso).

Existe outra categoria de ‘necessidades’ ressaltada pelo autor como importante na formação do sujeito adulto, na evolução desse processo do sujeito – as *necessidades formativas*, tanto relacionadas ao contexto social (busca pelo conhecimento, pela formação profissional, por segurança, etc.)

quanto no âmbito existencial (necessidade de independência, de amor, de participação, de significado da sua vida) (POLETTI, 1988, apud CALIMAN, 2008, **grifo nosso**). A falta de realização das necessidades formativas pode gerar segundo Caliman (2008) reações individuais ou de grupo relacionadas à agressividade; ações marginalizantes, possíveis fugas da realidade e até a aceitação dessa condição de marginalizante.

Consideramos essencial apresentar o conceito de marginalidade apontado por Gallino (1978, apud Caliman, 2008):

Situação de quem ocupa uma posição localizada nos pontos mais externos e distantes, seja de um distinto sistema social, seja de mais sistemas pertencentes à mesma sociedade, em uma posição considerada fora de um dado sistema de referência, mas em contato com ele, ficando o sujeito excluído tanto da participação nas decisões que governam o sistema nos seus diversos níveis – decisões essas que são tomadas geralmente a partir das posições centrais – quanto do gozo dos recursos, das garantias, dos privilégios que o sistema assegura para a maior parte de seus membros, mesmo tendo (o indivíduo marginal) análogo direito formal e/ou substancial a ambas as coisas do ponto de vista dos valores mesmos que orientam o sistema (p.111-112).

Nesse sentido, entende-se por sistema social um setor da sociedade, e, portanto mais restrito, que apresenta uma legitimação e organização e que representa a sua própria racionalidade interna, sendo a sociedade o conjunto de grupos humanos, independentemente da forma de organização do sistema social.

Outro ponto de vista é a diferença entre marginalização e marginalidade: “na marginalidade ‘é um *status* fora dos confins do sistema (...), a marginalização é um processo no qual o indivíduo e grupos são expulsos e se encontram isolados no sentido negativo dentro do sistema social ao qual pertencem e do qual continuam a depender” (CATELLI, 1987, apud CALIMAN, p.112). Quem compõe o objeto da marginalidade é a exclusão dos privilégios,

dos recursos sociais, dos direitos humanos originada pela falta de acesso de participação dos sujeitos a essas necessidades fundamentais. Dessa maneira a exclusão, de acordo como o autor, evoca a condição de pobreza dos excluídos das condições de sobrevivência (necessidades fundamentais).

Para Wanderley (2001) coexistem no nosso país variadas causas relacionadas a pobreza e a exclusão, sem esquecermos da matriz escravista brasileira que mapeia todo o processo histórico da nossa sociedade e explicita, em relação a pobreza e ao pobre, explicações de como a sociedade brasileira tratou a questão social. A passagem do termo pobreza para exclusão tem o significado associado, de certa maneira, a ideia de que a desigualdade social não pode mais ser entendida como um processo temporário (NASCIMENTO, 1995, apud WANDERLEY, 2001).

De qualquer maneira, a compreensão da exclusão social é preciso ser percebida ao levarmos em conta o espaço (e o tempo) de referência que provoca a chamada 'rejeição', categoria considerada fundamental nesse contexto (WANDERLEY, 2001).

No momento, retomamos o conceito de exclusão social depois de algumas considerações pertinentes e relacionadas ao entendimento social a respeito de necessidades humanas até chegarmos a questões que vinculam as condições sociais ao sujeito considerado excluído.

No nosso contexto brasileiro, Sposati (1996, p. 36) nos trás a ideia de exclusão social da seguinte maneira:

A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil a discriminação é econômica, cultural e política, além de étnica.

Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto de significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. (...) Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública (p. 36).

Para a autora, a condição de excluído não é permanente, mas, sobretudo é importante a identificação das nossas capacidades de indignação e de inconformismos. Ela reforça a presença do estigma e da discriminação como mecanismos de apartação da inclusão e da importância de conhecer o significado desses para os sujeitos que deles sofrem (SPOSATI, 2006).

O conceito de ‘apartação social’ proposta por Buarque (1993) considera o outro como um ser ‘à parte’, um fenômeno de separação entre “não semelhantes” em todos os sentidos, dos serviços da sociedade, dos meios de consumo, e outros processos sociais de inclusão. É importante entender que ‘pobreza não significa, de maneira absoluta, exclusão’ ainda que sirva de canal condutor, em alguns casos. É sabido que essa condição de pobreza rompe vínculos sociais e revela precariedades dos grupos sociais. A pobreza assume diferentes dimensões nas quais ressaltamos os apontados clássicos pobres dentre eles os indigentes, analfabetos ou subnutridos de uma população sem acesso ao mercado de trabalho, como os imigrantes nessas condições. Além da falta de acesso aos serviços governamentais também existe para essa camada social a ausência de poder, daí a aproximação entre o conceito de pobreza e a sua associação com a exclusão. A ideia de exclusão pode percorrer a trajetória da instabilidade no trabalho ou da fragilidade de vínculos sociais significativos como os da família, da comunidade e até das instituições sociais (BUARQUE, 1993) – são as diversas faces da exclusão.

O fenômeno da exclusão social tem sido 'naturalizado' e o estigma compreendido como mecanismo que serve para promover o ciclo de reprodução da exclusão representada pela "aceitação" dos grupos sociais a respeito da sua permanência, portanto o próprio excluído manifesta comportamentos de conformidade. Por um lado, a sociedade que se mostra com fragilidade em seus laços vinculares e por outro, a exclusão com características de fatalidade associada ao conformismo social, como consequência também da fragilidade daqueles vínculos grupais (SCOREL, 1995, apud WANDERLEY, 2001).

CAPÍTULO 3

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No Brasil, o advento da teoria como referência teórica acontece sob duas linhas de pensamento oposicionistas, uma relacionada ao pensamento positivista e a outra sob a influência da teoria marxista. A primeira tenderia a receber respostas com objetividade e rapidez no desenvolvimento de suas pesquisas e, por consequência, negava os fenômenos sociais e suas características definidoras. A segunda vertente apresenta-se engajada em questões políticas que implicavam um referencial próprio em busca também de soluções para as dificuldades sociais vigentes, descrente porém da teoria que surge por acredita-la tomada por 'idealismos'. Diante das resistências, as pesquisas se desenvolveram e a expansão e aprofundamento das ideias originadas por Moscovici foram inevitáveis (ALMEIDA, 2001).

O conceito de Jodelet acerca das de Representações Sociais é apresentado e compreendido da seguinte maneira: 1. conhecimento elaborado e partilhado socialmente (e por isso a comunicação serve de código para a elaboração dessas ideias nos grupos); 2. tem uma orientação prática dos comportamentos, com organização própria no meio em que se consolida (nesse sentido, contribui para a re-construção do real interferindo nesse contexto social); e 3. está associada a uma visão de realidade de um conjunto social em determinada cultura (faculta aos grupos o domínio do mundo na medida em que orientam as práticas sociais e se apropriam delas).

Como consequência, as representações sociais conseguem integrar conhecimentos, construir identidade de grupo e caracterizar as individualidades

da identidade pessoal, orientar os comportamentos e práticas sociais e, por fim, mediante tais atribuições, justificam para cada contexto social os comportamentos desenvolvidos e reconhecidos pelos seus integrantes mediante os fenômenos de representação social (ALMEIDA, 2001).

Dois conceitos que articulam a definição de representações são objetivação e ancoragem e, por isso, merecem atenção. Corresponde à capacidade de transformar um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico, como nos apresenta a autora. E a ancoragem nos permite o processo inverso, ou seja, integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função de suas articulações.

Compreendidas melhor as ideias relacionadas à definição de representações sociais, Almeida (2001) nos apresenta os desdobramentos dos grupos de estudos a respeito da 'Grande Teoria': Denise Jodelet (Paris), Willem Doise (Genebra) e Jean-Claude Abric (Escola do Midi).

A abordagem culturalista de Denise Jodelet se caracteriza pelos estudos das representações sociais na medida em que integra as dimensões sociais e culturais com a história para conhecermos as distintas maneiras de como os grupos interpretam e constroem suas vidas e seus mundos. Jodelet desenvolve seus trabalhos mantendo as ideias originais de Moscovici ao mesmo tempo em que sistematiza e divulga a teoria. Dentre suas elaborações teóricas, considera a necessidade de apreender os discursos dos sujeitos que mantêm a representação de um dado objeto, bem como apreender os comportamentos e práticas sociais para conhecer a manifestação dessas representações. Além disso, considera importante o registro documental como forma de

institucionalização de discursos, comportamentos e práticas dos grupos sociais e, finalmente, considera a importância de interpretarmos os meios de comunicação que influenciam nas transformações dessas representações sociais.

A abordagem societal de Willem Doise privilegia as dinâmicas sociais (valores, crenças, interações e posicionamentos) como mecanismos para o funcionamento na sociedade. Para isso Doise apresenta quatro níveis de análise que envolvem as representações sociais: 1. os processos intra-individuais (como organizam suas experiências); 2. processos inter-individuais e situacionais (explicativos das dinâmicas sociais); 3. os posicionamentos dos indivíduos (a influência disso nos dois níveis anteriores) e 4. os significados dos comportamentos sociais estão associados aos sistemas culturais, de crenças, valores, representações, avaliações e normas sociais, diferenciando os grupos em seus contextos. Com esta elaboração teórica Doise acredita que as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas e que organizam os sistemas simbólicos, assim influenciam nas relações sociais.

A abordagem estrutural de Jean-Claude Abric caracteriza de maneira ímpar a organização interna das representações sociais por intermédio da Teoria do Núcleo Central subdividido em núcleo central (compõe os elementos mais estáveis, coerentes das representações sociais construídas historicamente) e o sistema periférico (constituído pelos elementos que identificam o grupo na sua identidade e sofrem mudanças com maior facilidade). Abric considera que os elementos das representações podem sofrer três tipos de transformações de acordo com a relação que essas estabelecem

nos grupos sociais: a) *transformações resistentes* (novas práticas nos sistemas periféricos que são reconhecidas como contraditórias); b) *transformações progressivas* (práticas novas que não são completamente contraditórias com o núcleo central que aos poucos se integram ao núcleo); e finalmente, c) as *transformações brutais* (novas práticas questionam o núcleo central, sem condição de recorrer de mecanismos defensivos causando a mudança direta e completa dos elementos do núcleo central).

A respeito das estratégias metodológicas para o estudo das representações sociais, Almeida (2001) considera que a escolha do método interfere nas características do objeto a ser investigado e em aprofundamento da teoria envolvida tendo a possibilidade de articulação plurimetodológica de investigação das representações sociais. Nesse sentido, nos apresenta diversas técnicas de levantamento do conteúdo das representações sociais como a entrevista, os questionários e a análise documental. Para concluir, a abordagem monográfica (todas as técnicas utilizadas em uma única investigação) nos é apresentada por intermédio da pesquisa de Denise Jodelet; bem como as técnicas de levantamento da organização das representações sociais exemplificada pelos estudos dos direitos humanos desenvolvido por Doise e as técnicas de levantamento da estrutura interna das representações com Abric. A conclusão nos orienta que a abordagem plurimetodológica objetiva abarcar o objeto por intermédio de diferentes perspectivas tendo em vista as nuances da diversidade social para conhecermos e compreendermos as representações e as diferentes práticas sociais.

3.1. O objeto de pesquisa em representações sociais

O tema do estudo das representações sociais envolve não somente definir as representações, mas, primordialmente, reconhecê-las como tal na realidade. E para isso necessitamos, ao pesquisar um fenômeno de representação social, saber diferenciar o 'fenômeno' de 'objeto de pesquisa'. Nesse sentido, nos esclarece Sá (1998) o objeto de pesquisa constitui um processo pelo qual o fenômeno de representação social (difusos, em movimento constante, presentes nas interações sociais) é simplificado e tornado compreensível para a teoria, tendo em vista os objetivos da pesquisa a ser desenvolvida. Em uma pesquisa é necessário selecionar e delimitar as dimensões ou aspectos do fenômeno cujo estudo parece se justificar. A construção do objeto também intenciona como estratégia de simplificação, tornar a pesquisa relevante e viável.

É importante salientar que uma representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto). Para essa delimitação Sá (1998) apresenta três caminhos:

1. decidir como enunciar o objeto de representação para os nossos sujeitos, evitando dificuldades no entendimento do que está sendo investigado ou até mesmo o que foi denominado 'contaminação' de outros objetos que se aproximam da idéia apresentada;
2. definir os sujeitos a serem investigados e
3. delimitar o quanto de contexto social e cultural e de que natureza (práticas, instituições, comunidade de massa, etc.) para compreender a formação e a manutenção da representação. Considera-se como ingredientes básicos de pesquisa o *fenômeno*, a *teoria* e o *método*, bem delineados.

Para que ocorra a construção do objeto de pesquisa é preciso transformar conceitualmente um universo consensual em um problema do universo reificado e conseqüentemente, selecionar os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema. Como ilustração, o trabalho da Denise Jodelet é posto tendo em vista a riqueza do seu desenvolvimento, a respeito da representação social da loucura (SÁ, 1998).

A respeito do campo de pesquisa das representações sociais, o autor referencia Jodelet e mapeia três aspectos cruciais, nessa perspectiva, que precisam ser articuladas: 1. a ligação que a representação social faz entre um sujeito e o objeto; 2. considera os processos e estados das representações sociais e 3. o estatuto epistemológico das representações sociais. Esses aspectos favorecem a compreensão dos conteúdos cognitivos de uma representação, as condições sociais que favoreceram o processo de emergência e a questão da natureza epistêmica em confronto com o saber erudito.

O autor passeia por entre as diversas temáticas que comportam as pesquisas científicas no Brasil e no mundo nos oferecendo um panorama de autores que têm desenvolvido importantes contribuições para a sedimentação da teoria das representações sociais nas mais diferentes áreas de conhecimento.

A identificação dos fenômenos de representação social leva em consideração que, mesmo que um grupo *fale* a respeito de um determinado objeto, que ocorra entre uma conversa e outra ou por influência momentânea dos meios de comunicação de massa, isso não significa que esse objeto seja representado por esse grupo investigado (SÁ, 1998, **grifo nosso**). Levam-se

em consideração as possibilidades de emergência ou não de uma representação social influenciada por alguns fatores: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência. Com o devido cuidado o autor considera que não é apenas através do discurso dos sujeitos que saberemos se existem indícios de representações ou se foram produzidas por uma influência psicológica do momento. É recomendado que a prática especializada da pesquisa aponte para o caminho apropriado de nível de contribuição da pesquisa para a construção de conhecimento nesse referencial teórico. Jodelet referencia a necessidade de correspondência entre o pensamento social (RS) e as práticas sociais dos sujeitos investigados para a construção do objeto de pesquisa. Para esse reconhecimento Sá (1998, **grifo nosso**) insiste na *implicação do objeto na prática* do grupo de maneira consistente, quer seja na conversação ou na comunicação de massa.

A recomendação é a de fazer um estudo exploratório com que possamos observar o grupo, com perguntas que o pesquisador apresentar aos prováveis sujeitos da investigação em planejamento inicial.

Outra discussão surge a respeito da ideia de separação entre sujeito e objeto que se posiciona no argumento de que objeto e sujeito são inseparáveis (Moscovici como base teórica). Uma das conseqüências do entendimento destoante entre os autores pode ser a minimização dos aspectos culturais e sociais que ligam o sujeito ao objeto e que na linguagem cotidiana dos pesquisadores foi apresentada como 'a representação social da (o)' distanciado objeto-sujeito (SÁ, 1998).

A compreensão de quem seria o sujeito social também é articulado a partir das considerações de Rom Harré (1984, apud SÁ, 1998) que questiona a

escolha de grupos taxonômicos (simples reunião de sujeitos individuais sob uma mesma classificação) para investigação das representações. Sá tem a concepção de que a teoria está calcada não somente para grupos orgânicos e estruturados, mas também para conjuntos sociais que não têm relações face a face ou contratual como grupo de mulheres, jovens, etc.

Na identificação dos fenômenos de representação não existe uma ordem de escolha entre o sujeito e o objeto de pesquisa, o que vai depender dos objetivos da pesquisa a ser desenvolvida.

Quando o objeto de pesquisa faz parte da prática profissional dos sujeitos é possível verificar o encontro entre o universo consensual e universo reificado, não deixando de ser uma representação social. Da mesma maneira que um grupo pode representar socialmente a si mesmo o que orienta a estudos relacionados a identidade social e representações.

Sá (1998) continua e delinea as diversas elaborações em torno da terminologia 'representações sociais' que mesmo sem uma data documental de apresentação do termo por Moscovici, tem diferentes compreensões em diversos contextos e autores. Moscovici procurou definir esse termo para um tipo de fenômeno no qual aplica a teoria por ele formulada.

Na intenção de refletir a respeito da fundamentação teórica da pesquisa empírica Sá (1998) recorre as considerações de Jodelet que delinea seis diferentes perspectivas de estudo das representações sociais:

- a) A construção da representação relacionada a atividade essencialmente cognitiva;
- b) A expressão da representação por intermédio do significado atribuído as experiências vividas privilegiam o sujeito como um produto de sentido;

- c) A representação com uma forma de discurso que discorre suas características e finalidade por intermédio desse discurso;
- d) o sujeito produz uma representação que reflete as normas institucionais vinculadas a ideologias e tomadas de posições – o foco está na prática social;
- e) para compreender as relações intergrupais e assim entender as dinâmicas das representações sociais construídas de um grupo para o outro;
- f) o sujeito como portador de determinações sociais tendo em vista que as atividades representativas nele constituídas se baseiam em esquemas de pensamentos socialmente estabelecidos (perspectiva sociologizante).

O autor acrescenta que a combinação entre a coleta de textos escritos e a análise de conteúdo pode constituir um recurso metodológico importante nesse referencial teórico. A análise do discurso também é lembrada como possibilidade metodológica. A entrevista em profundidade considerada por Jodelet precisa ter como parâmetro a qualidade das perguntas. A forma de questionário é estimulada pelos pesquisadores de Genebra. Abric tem como foco metodológico a utilização de técnicas de associação livre ou evocação livre que objetivam o universo semântico do objeto de representação estudado. Com isso, Abric consegue alcançar os prováveis conteúdos das representações, mas também a sua organização interna. Com o avanço na construção de técnicas que abarquem as representações sociais têm-se utilizado os grupos focais para esse modelo de investigação.

3.2. O campo de estudos das representações sociais

A apresentação do conteúdo do campo de estudos das representações sociais merece contextualização histórico-social que insere a visão da psicologia social europeia e os entendimentos a respeito. Essa organização de ideias ocorre na introdução do livro “Núcleo central das representações sociais” de Celso Sá (1996), na qual nos debruçamos para a organização do nosso referencial teórico.

O entendimento de uma psicologia social europeia está respaldado no argumento de que algumas produções da psicologia social deste referencial se destacam dos conteúdos abordados desde a origem desta área da psicologia, cuja constituição é americana e se estrutura ao longo do século XX. O autor ressalta que as contribuições europeias nesse período foram mínimas durante esse tempo embora possamos destacar significativamente algumas ideias trabalhadas nas últimas três décadas e que remonta aos seguintes autores: Henri Taifel (1978, 1982, 1983, 1984) da University of Bristol (Grã-Bretanha) a respeito de relações intergrupais e identidade social; Serge Moscovici (1976, 1979, 1982, 1984, 1988, 1989) da École des Hautes Études en Sciences Sociales, (Paris, França) sobre minorias ativas e representações sociais e Willem Doise (1986, 1989, 1990, 1992) da Université de Geneve, (Suíça) onde trabalhou com as condições sociais do desenvolvimento cognitivo e assuntos também organizados pelos outros dois autores citados. Outros autores também trabalharam para a diversificação do conteúdo da psicologia social, mas estes tiveram destaque sob o olhar de Sá (1996).

Como características definidoras dos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos salientam-se, segundo Hulmeth Kruger, a microteorização, o

individualismo, o cognitivismo e, de alguma maneira, ahistoricidade. Esse formato de visão de pesquisa diferencia-se do conjunto europeu, embora saibamos que essas características não foram completamente abandonadas pelos pesquisadores da Europa (ressalta Jorge Vala 1993b, *apud* Sá), como não podia deixar de ser, tendo em vista a influência histórica na construção da psicologia social. É importante compreender as características apontadas como da academia americana que destoem da perspectiva europeia:

Individualismo – a ideia de que é desnecessária a modificação metodológica de aplicação quando passamos dos estudos individuais para grupos ou coletividades marca a visão americana desde a publicação feita por Floyd Allport na *Social Psychology* em 1924 (de acordo com Farr, 1993b). Como consequência, nos anos 20 ocorre a transformação do entendimento da subjetividade dos valores culturais em que esses passaram a ser compreendidos como fenômenos individuais e não sociais.

Para Doise (1986, *apud* Sá, 1996) os aspectos que levaram à diferenciação da psicologia social americana para a europeia reside na possibilidade de análise das diferentes posições entre categorias de sujeitos e na análise do nível ideológico que envolvem representações, crenças, normas e valores sociais que favorecem a ordem dos grupos. Outros aspectos podem ser apresentados:

O *Experimentalismo* – outra diferença diz respeito ao uso praticamente exclusivo da experimentação como recurso para o estudo relacionado a causa e efeito, do ponto de vista da psicologia americana.

No Campo de estudos das representações sociais – a vertente americana percebe o método experimental como de preferência para a abordagem no campo dos estudos das representações sociais.

A Microteorização – a necessidade de uma pluralidade metodológica que visam objetos específicos da psicologia social se fez necessário como destaque entre o contexto de estudos americanos e europeus. Outro objetivo associado é o de evitar a criação de microteorias independentes (Kurt Lewin, Fritz Heider como influências), em relação a ‘grande teoria’.

O Cognitivismo – a utilização de cognição social com a ideia de englobar todo e qualquer estudo psicossociológico e inclusive o estudo das representações sociais não foi aceita pela conjuntura de estudiosos europeus. Uma das grandes diferenças é o uso quase exclusivo de métodos experimentais com grande influência behaviorista enquanto escola, tomando assim distância das concepções propostas por Moscovici. As representações sociais têm como parâmetro de investigação o momento particular de determinada cultura e com características específicas, o que inviabiliza o que na cognição social é valorizada de ‘replicação’.

O A-historicismo – com essa característica entende-se pela tendência causal interna em detrimento da atribuição externa, ou do contexto como característica a ser considerada analisada nas pesquisas da psicologia social. A valorização das práticas de laboratório e minimização das características históricas e culturais dos fenômenos em investigação.

As diferenciações apresentadas por Sá (1996) orientam o traçado do caminho a ser percorrido no que diz respeito ao tipo de influência que induziu a dela participar. Moscovici com perspectivas europeias de visibilidade na

construção da teoria das representações conduz a construção desse referencial, argumentando a respeito do fenômeno que pretendemos estudar e compreender.

3.3. O fenômeno das representações sociais: por Moscovici

Moscovici (2003) remete a dois princípios para iniciar suas considerações: a) o pensamento primitivo está embasado na ideia do 'poder ilimitado da mente' que conforma a realidade ao ser determinante no curso dos acontecimentos na medida em que a penetra e consegue ativá-la e b) o pensamento científico em que centra sua atenção no "poder ilimitado dos objetos" que por sua vez define os pensamentos e determina a sua evolução, ao passo que é interiorizado na e pela mente humana. Para o autor, ambas as ideias representam um aspecto real da relação que estabelecemos no mundo externo e interno de nós mesmos.

Nesse momento, o autor contesta a visão científica aqui posta de que os sujeitos normais reagem aos fenômenos sociais ou acontecimentos vividos assim como a ciência além da concepção de que o processar da informação constitui o compreender dessa realidade. Nessa contestação, os argumentos revelam que a forma de incorporarmos as informações diz respeito à nossa capacidade de fragmentar a realidade por intermédio das classificações que fazemos das coisas e das pessoas com as quais entramos em contato e, portanto, podendo tornar visível ou invisível um ou outro aspecto do que é compreendido nessa realidade. Outro argumento de contestação é a característica que possuímos de poder passar da aparência à realidade através de imagens e noções que nos fazem distinguir as aparências das coisas reais e

percebê-las de maneira diferente. E para finalizar nas argumentações Moscovici (2003), nos lembra a importância que o grupo da nossa própria comunidade representa quando reagimos aos estímulos, que constituem um tipo de reação comum a esse grupo em que estamos inseridos.

As representações ajustam os nossos sentidos perceptivos e cognitivos na compreensão desse mundo externo e nos orienta ao que deve ou não se tornar visível ou invisível em nossas respostas nas relações com o meio social. As informações que conhecemos ou reconhecemos se misturam às nossas imagens, aos nossos hábitos, à nossa herança genética e cultural que envolvem nossas lembranças, opiniões e percepções construídas para que essas informações sejam vistas da maneira que as vemos.

Outro aspecto importante diz respeito ao entendimento de como as representações sociais são independentes e ao mesmo tempo intervêm em nossa atividade cognitiva, determinando-a. Nesse sentido, as representações exercem como funções de 'convencionalizar' (*convencionalizam*) os objetos ou as situações vividas ou pessoas da interação fazendo com que sejam definidas e categorizadas no contexto de partilha de informações a respeito desses (MOSCOVICI, 2003). Esse aspecto se envolve com a linguagem, com os condicionamentos adquiridos anteriormente e com a cultura vivenciada para que vejamos o que é possível ver. O que não nos impede de tornar a consciência desses mesmos aspectos, convencionais da realidade e, então tentar fugir das suas exigências, sob a forma de como perceber e, pensar essa realidade. Para tanto, é possível conhecer as nossas representações, explicitando-as e conhecer assim as convenções e preconceitos existentes

nessa nossa realidade, reconhecendo que essa representação pode ser entendida como um tipo de realidade.

Outra função atribuída às representações é que ela é prescritiva pela imposição que ela faz entre as pessoas ou grupos, como se decretando o que 'deve ser pensado'. Com isso, as representações são impostas a nós pelos sistemas de classificações, das imagens e até mesmo descrições científicas o que implica em um elo de prévios sistemas da memória construída coletivamente com suas imagens e sistemas de linguagem, refletem conhecimentos anteriores e rompem com a informação momentânea e presente. Esse elo indica o poder que as representações têm na realidade por intermédio das experiências e ideias do passado que mantêm continuidade no momento atual.

É importante sabermos que, a partir dessas funções, as representações são compreendidas como de natureza capaz de propiciar mudanças de comportamento nos seres humanos em seus grupos e sociedades. Elas (RS) são os produtos de nossas comunicações e conseqüentemente, de nossas ações e podem se tornar conscientes de seu formato de expressão e argumentação no discurso do grupo com possibilidades de mudanças quando novas representações surgem e podem condicionar ou até mesmo responder pelos comportamentos manifestados entre as pessoas. Ela é reconhecidamente social porque é compartilhada e reforçada pela tradição do grupo e não necessariamente porque se refere a um objeto coletivo ou porque apresenta uma origem coletiva (MOSCOVICI, 2003).

Surge a questão do que seria uma sociedade pensante e Fregue (1977, apud MOSCOVICI, 2003) considera o pensamento como a principal forma de

influência de uma pessoa sobre outra. Com isso a necessidade de compreendermos a respeito das *circunstâncias onde os grupos se comunicam, tomam decisões e também omitem ou revelam suas questões* bem como entender mais profundamente as crenças, as ideologias e as representações que norteiam as ações sociais (MOSCOVICI, 2003, grifo nosso). Pensar diferentemente disso implica a crença de que as pessoas são simplesmente condicionadas pelo meio ao receberem informações, sem pensar a respeito ou, em outro sentido, acreditar que a sociedade está sempre submetida à sua classe social que impõe suas ideologias e faz com que apenas sejam reproduzidos os comportamentos socialmente aceitos, portanto não pensando a respeito do que experienciam. Para o autor existe sim a capacidade pensante dos grupos e que pela comunicação se reorganizam e buscam entre si suas próprias soluções de conflitos sociais. Essa troca pode ocorrer em qualquer lugar do cotidiano e os temas científicos e ideológicos que surgem servem de ‘argumento’ para a construção de novas representações envolvidas em seus pensamentos.

Formular a ideia de representação remete o autor a uma maneira específica de compreender e comunicar o que já faz parte do conhecimento do grupo e faz isso quando iguala toda imagem a uma ideia e vice-versa. E se utiliza da linguagem que quando traz consigo representações “localiza-se a meio caminho entre a linguagem de observação e a linguagem lógica” (MOSCOVICI, 2003, p.46) (fatos e símbolos abstratos). Outra característica das representações considerada é a dinamicidade de suas estruturas, sua plasticidade que é reconhecida na presença e ausência de comportamentos que se modificam durante as relações humanas. Re-significar a forma como as

sociedades pensam (discordando inclusive da posição de Durkheim) é visto como uma maneira de re-constituir o “senso-comum”. Assim, as representações sociais que constantemente se transformam ao ser compartilhadas influenciam nessas mudanças do pensar o social e propiciam a corporificação de ideias.

A construção do pensar social a respeito da exclusão nos envolve neste trabalho de pesquisa e nos faz articular com a teoria e a metodologia sugerida pela Teoria das Representações Sociais. Além disso, nos faz também criar ou sugerir diferentes construções metodológicas que favoreçam a corporificação do pensar do fenômeno da exclusão social. Essa construção tem o seu espaço no nosso próximo tópico do trabalho.

3.4. Representações Sociais da Exclusão: a construção de um referencial teórico-metodológico

O início de uma pesquisa parte de uma concepção do que se quer conhecer, pesquisar, investigar. Parece claro, mas Fourez (1995) refere-se a esse momento como *matriz disciplinar* e ainda define *disciplina científica* ou *paradigma* como uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo e poder abordá-lo (p.103). O paradigma está influenciado por um conjunto de ideias e que partilham de um contexto cultural vivenciado.

Afinal, quais são as condições para o nascimento de uma disciplina? Fourez (1995) tem em seus argumentos que é inevitável a influência das condições econômicas, bem como, as culturais e sociais de uma época durante a construção ou elaboração de uma nova maneira de ver o mundo. O autor exemplifica a informática como disciplina de nascimento recente com atributos

científicos necessários como uma técnica determinada, noções de comunicação e informação associadas, bem como os problemas a esses atrelados no contexto comunicacional. Em foco essa disciplina define e redefine o que é informação e comunicação e constrói paradigmas em torno de seus conceitos.

O autor considera que para a base de uma disciplina científica são necessários alguns elementos como: estruturas mentais, instrumentos, certas regras em comum, normas culturais e práticas que fazem com que os estudos a respeito do mundo se organizem e se aprofundem. Esse conjunto de ideias delimita classificações a respeito do que conhecemos como, por exemplo, a distinção entre fenômenos físicos de fenômenos químicos o que determina a base de pensamento das teorias posteriores. As evidências associadas a essas classificações surgem, segundo Fourez (1995), depois que a disciplina científica se estabelece. Isso não quer dizer que ela perdure então, o paradigma pode ser posto em questão e recolocado na comunidade científica.

De acordo com Heidegger (1958, conforme citado por Fourez, 1995), “a ciência não atinge mais do que aquilo que o seu próprio modo de representação já admitiu anteriormente como objeto possível para si”. Nesse sentido o objeto de pesquisa surge dentro e pela disciplina que a complementa e ainda tem a possibilidade de variedade desse objeto na medida em que a disciplina ‘evolui’ ou avança em seus conceitos. Mais adiante contextualizaremos a respeito do conceito de representação que serve de referencial teórico de pesquisa e nas ciências humanas.

A ciência surge do discurso cotidiano e aos poucos estrutura-se em torno de discursos sistemáticos embasados pela cientificidade. Fourez (1995)

considera que um paradigma estabelece uma ruptura com os projetos da vida cotidiana. Em contraste com essa ideia, Laville e Dione (1999) revelam as concepções construídas no que por eles foi denominando “senso comum” como saber ou explicação espontânea é “com frequência, enganador” (p. 18). Em nossa visão o senso comum constitui fonte de investigação e de saber que se manifesta e que influencia as comunidades científicas em suas elaborações.

Os estudos científicos definiram a Psicologia como ciência no laboratório de Leipzig onde Wundt desenvolvia trabalhos em busca da definição do objeto de pesquisa dessa área do conhecimento. A psicologia experimental foi entendida como um campo concreto da construção do conhecimento psicológico e as funções psíquicas fizeram parte das orientações de trabalho de Wundt (REY, 2005).

Para Wundt, os processos complexos do pensamento humano não seriam suscetíveis de método experimental, bem como os aspectos sociais dos processos mentais pelo que objetivou especificar o lugar do experimento do desenvolvimento da ciência psicológica (REY, 2005).

De acordo com Farr (1998, conforme citado por Rey, 2005) Wundt estabeleceu três metas em sua vida e configurou as seguintes ideias a serem concretizadas: a) a psicologia experimental, b) uma metafísica científica e c) a psicologia social. Ele manifestava a ideia de que o desenvolvimento da psicologia caminhava e favorecia os avanços da filosofia, mas a influência da filosofia alemã não o permitiu estabelecer a ligação da psicologia aproximada às ciências naturais. Apesar disso, continuou seus interesses em torno dos estudos da vida coletiva.

Para Wundt, os aspectos sociais da psicologia deveriam se apoiar na história e limitou-se a afirmar que a psicologia teria seu desenvolvimento como ciência na medida em que considerasse a importância do histórico. Mesmo assim não especificou como ocorre a mudança do histórico para o psicológico (REY, 2005). Esse aspecto apresentado à psicologia delimita uma grande mudança paradigmática a respeito das pesquisas psicológicas e direciona para outros caminhos as possibilidades de trabalho para a psicologia e especificamente para a psicologia social.

Nesse avanço, Moscovici (2005) ressalta a sua discordância quanto a Mead no que diz respeito à intersubjetividade e ao considerar que durante o início de uma interação, seja com um sorriso ou um gesto vocal, suscita reações no outro no entanto, existe a construção do que foi nomeado de 'campo de significações comuns' aos indivíduos quando ao reagirem tomam consciência de seus movimentos e da relação que se estabelece e de suas próprias ações tendo como resultado o pensamento. Portanto, na medida em que o pensamento é acompanhado pela linguagem e pela consciência do que ocorre na interação, ele escolhe significações comuns e passa a controlar a comunicação com o outro, ao sabor das situações da realidade presenciada. Essa construção retrata parcialmente as práticas sociais construídas no dia a dia dos grupos sociais.

A teoria das Representações Sociais aponta para a perspectiva de que o senso comum nos indica argumentos científicos relacionados às representações que construímos e que influenciam diretamente as práticas sociais nos grupos e no estabelecimento dessas relações no social. Faremos

um panorama das principais ideias que a teoria abarca para sistematização desse novo paradigma trazido por Moscovici em meados dos anos 60.

3.5. A Teoria das Representações Sociais: uma abordagem teórica de pesquisa científica

A palavra *representação* nasce de apreciação particular, quando sabemos que foram usadas em áreas do conhecimento científico as mais diferentes formas possíveis. Moscovici (1978) chama-nos a atenção para o fato de a psicologia clássica considerar o fenômeno da representação como mediador de dois aspectos: entre o conceito e a percepção. Ou seja, a representação apresenta propriedades intermediárias que passam da percepção - sob o prisma sensório-motor - para a conscientização de um objeto - de ordem intelectual. Para o autor, entretanto, a representação não intermedia essas instâncias, mas age para que sejam *intercambiáveis*, tendo em vista que se relacionam reciprocamente. A representação indica não apenas a existência de uma relação entre ela e o objeto representado, mas, sobretudo, ocupa papel importante na origem dessa relação.

A representação mantém certos critérios a partir dos aspectos de percepção e conceito de um dado objeto de representação. Esses critérios, de acordo com Moscovici (1978), associam a *presença* do objeto a ser representado com a *percepção* e, em oposição, associam o aspecto *conceitual* à sua *ausência*. O autor acrescenta:

A representação mantém essa oposição e desenvolve-se a partir dela; ela re-presenta um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência (Moscovici, 1978, p. 57).

Salientamos que o termo "representações sociais", aqui utilizado, vincula-se a conceituação atribuída na Teoria das Representações Sociais originária de Serge Moscovici. Este termo foi utilizado, em 1912, por Durkheim, segundo Moscovici (1978), com uma linha de raciocínio coerente a respeito da necessidade do homem que, por pertencer a uma vida social, apresenta um pensamento organizado. Entretanto, Moscovici aponta para a falta de continuidade daquele autor em explicar como os pensamentos se estruturam e se organizam em relação ao contexto social. Nesse sentido, Moscovici procura apresentar, a partir de um ponto de vista próprio, (Sá, 1998), não apenas acrescentar um conceito de representações sociais, mas primordialmente, apresentar explicações para o processo da gênese das representações.

A teoria das representações proposta por Moscovici trouxe contribuições importantes em pesquisas a respeito do contexto social e a construção do pensamento humano. A *grande teoria*, como denomina Sá (1998), propiciou o desdobramento de três correntes complementares, a partir das concepções originais de Moscovici, lideradas por Denise Jodelet em Paris; Willem Doise em Genebra e Jean Claude Abric em Aix-en-Provence.

Ao retomarmos a conceituação de representação social, Moscovici assinala que "*... as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas...*" (1978, p. 50). O autor considera que as representações apresentam linguagem e lógica particulares e uma estrutura caracterizada por valores e conceitos. Essas particularidades fazem com que as representações não sejam consideradas como "opiniões" ou "imagens" de determinado objeto de representação, mas, sobretudo, como

"teorias" ou "ciências coletivas" *sui generis*, predispostas à interpretação e elaboração da realidade cotidiana. O autor destaca algumas funções das representações que as tornam singular, do ponto de vista da teoria das representações sociais:

Elas [as representações] determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas (Moscovici, 1978, p. 51).

Nessa perspectiva, as representações sociais conseguem incutir um *sentido ao comportamento* e, ao mesmo tempo, integrá-lo a uma rede maior de relações atrelada ao objeto de representação. Neste ínterim, as representações remodelam e reconstituem os elementos do contexto social onde o comportamento tem lugar (Moscovici, 1978). O pesquisador Sá (1998) atualiza o conceito de representações sociais atribuído por Moscovici considerando-as como *"... uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas"* (p. 68).

A maneira prática encontrada por Moscovici (1978) para explicar como as representações se formam ou como se inserem nos grupos sociais, remete ao ato da *familiarização com o real*. Os acontecimentos do cotidiano que nos chamam a atenção ou que não fazem parte do nosso *campo de ação* podem suscitar uma aproximação ou uma familiarização, através das relações sociais advindas desses acontecimentos. Essa aproximação com o objeto da realidade cotidiana perpassa pelo *mundo da conversação* nos grupos sociais, ou seja, o objeto começa a ser "pesquisado" pelos grupos sociais através de diálogos e trocas de informações que envolvem, ao mesmo tempo, as práticas sociais do

cotidiano. Busca-se a extração, um sentido ou uma ordem a respeito do objeto, a partir das trocas de conhecimentos assimilados em contextos diferentes e entre relações sociais.

Nesse sentido, o objeto começa a se tornar familiar e fazer parte da realidade social de determinados grupos. Sá (1998) assinala que esse aspecto característico das representações sociais de tornar o *não-familiar* em *familiar*, pode ser aplicado em situações as mais diversas, não apenas em relação a fenômenos novos que surgem na sociedade, como a AIDS, por exemplo. O autor apresenta outro exemplo: para a grande maioria dos professores, o conjunto de alunos constituiu um fato novo na experiência das carreiras profissionais de cada um e ainda provoca, o que o autor chama de *estranheza* para aquele grupo de professores. Não cabe considerar esse paradigma, pontua Sá, quando a seleção do objeto de representação demonstra intenções, apenas, de torná-lo familiar para a população alvo. Podemos inferir que, conforme assinala Moscovici (1978), o ato de representar um objeto constitui-se pela possibilidade de conferir-lhe o *status* de um *signo*, procurando conhecê-lo e ao mesmo tempo, tornando-o *significante*.

A esse respeito, Moscovici (1978) considera que em diferentes culturas ou grupos sociais, existem *universos de opiniões* os mais variados possíveis, conforme a diversidade de inter-relações nos contextos sociais. Na construção desses universos de opinião vão se compondo variados conjuntos de proposições, reações e avaliações a respeito de determinado objeto de representação. Esses universos são compostos por três dimensões que integram o conteúdo das representações sociais que são as seguintes:

- A *informação* - vinculada a organização dos conhecimentos que os grupos sociais têm de um objeto social, associada à conceituação desse objeto;
- A *atitude* - associada aos aspectos que orientam o sujeito, de maneira geral, em relação ao objeto;
- O *campo de representação* - relacionada a imagem ou ao modelo social atrelado ao objeto social. O campo de representação se expressa pelo sujeito, através da somatória entre as informações parciais existentes a respeito do objeto (informações) e a forma de organização que essas informações ocupam para o sujeito (campo) social.

Essas dimensões da representação social revelam quais são os conteúdos existentes na representação, bem como, o sentido atribuído a ela pelo sujeito social. A análise dos conteúdos de uma representação social amplia-nos o campo de representação ou imagem associada ao objeto em estudo. Além disso, é possível relacionar a tomada de posição (atitude) do sujeito e o nível de coerência apresentada pela representação social apresentada. A conclusão a que chega Moscovici (1978) a esse respeito revela-nos que, inicialmente, o sujeito social adota uma posição em relação a um objeto de representação, e em seguida, busca informações para torná-lo familiar, vindo posteriormente, a construir a representação acerca desse objeto social.

O processo de produção das representações sociais, conforme ilustra Moscovici (1978), aponta para a importância da influência da história e da economia nas classes sociais e em diferentes culturas. Além disso, outro fator preponderante nessa produção é a motivação social ou individual dos sujeitos. Esses aspectos indicam os caminhos a serem estudados e que podem

relacionar os conteúdos de uma representação social, construída de maneira particular para os sujeitos através da sua história de vida e a forma estrutural que essa representação toma para si.

Ainda nesse processo de produção das representações, importa-nos ressaltar o papel *funcional* das representações, tendo em vista o sentido qualificativo do que se entende por social. Moscovici salienta o caráter de *formação de condutas e de orientação das comunicações sociais* das representações, pouco importando "quem" ou "quantos" construíram esse sistema representacional, mas a função que esse sistema ocupa na sociedade em geral.

Quando Moscovici (1978) assinala para a importância funcional das representações sociais, não o faz desqualificando os sujeitos envolvidos na produção das representações. Afinal de contas, a explicação psicossociológica da gênese desse tipo de pensamento social (as representações sociais), advém das interações grupais e mais especificamente, da *arte de conversação*, segundo Sá (1993). Nesse referencial, o autor enfatiza a necessidade de assimilarmos a sociedade como participante ativa nesse processo. Nesse ínterim, Sá complementa a seguinte afirmação de Moscovici (1988):

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros 'portadores' de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social (Sá, 1993) produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos (Moscovici, 1988, apud Sá, 1993, p. 28).

Ao considerar o contexto social como ativo e participante na elaboração das representações, Moscovici (1981, 1984b, conforme citado por Sá, 1993),

aponta para a coexistência de dois *universos de pensamento*, onde proliferam as elaborações de cunho representativo: 1) o *universo consensual* - que corresponde as interações intelectuais existentes no cotidiano dos grupos sociais, seguindo uma lógica considerada "natural", através de regras apropriadas ao contexto de interações; 2) o *universo reificado* - que abarca o pensamento científico e erudito, cujas regras são bem delimitadas através do acompanhamento de um rigor lógico e metodológico, sendo os sujeitos divididos de acordo com suas especialidades, na busca do conhecimento a respeito da realidade. Consideramos que, tanto nos universos consensuais, quanto nos universos reificados podem ser produzidas realidades do senso comum, ou seja, as representações sociais podem surgir a partir das conversações existentes tanto no contexto social científico, quanto nas interações do cotidiano. Vale salientar que, a conceituação de senso comum atribuída por Moscovici e Hewstone (1984) é concebido como "*um corpo de conhecimentos produzido espontaneamente pelos membros de um grupo e fundado na tradição e no consenso*" (conforme citado por Sá, 1993, p. 29).

A comunicação social desempenha o papel de modelador das representações sociais, quando, ao veicular sistemas de comunicação de massa no contexto social, proporciona mudanças de informações a respeito de objetos *estranhos* ou *não-familiares* no cotidiano social. As representações sociais através dos sistemas de comunicação, entre os grupos sociais, mantêm uma organização interna consolidada através das atualizações de informações e inter-relações estabelecidas entre os sujeitos que a compõem. Os sistemas de significados construídos e em estado dinâmico de funcionamento permitem

solidificar as representações sociais produzidas no senso comum (Moscovici, 1978).

Do ponto de vista da *grande teoria*, existem dois processos formadores das representações sociais: a *objetivação* e a *ancoragem*. O primeiro, diz respeito ao processo de *tornar real um esquema conceitual* e, conforme colocou Moscovici, conferir a uma "imagem" um referencial material. Os *signos linguísticos* assimilados pelos sujeitos sociais se ligam a *estruturas materiais*, ou seja, "*tenta-se acoplar a palavra à coisa*" (Moscovici, 1978, p. 111).

O segundo processo que atua na formação das representações sociais, a ancoragem, pode ser compreendido como o caminho inverso da objetivação. Através da ancoragem, os grupos sociais convertem o objeto social em evidência nos sistemas científicos, em valores e operações originadas no contexto social. Os dois processos, objetivação e ancoragem, surgem para *amenizar o perigo* que os novos conhecimentos trazem para a identidade coletiva, quando *ameaçam* as informações aceitas anteriormente pela sociedade. Moscovici assinala que "*a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração [ancoragem] a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação*" (Moscovici, 1978, p. 174).

Outra contribuição importante de Moscovici, descrita na teoria das representações sociais descreve as condições de emergência das representações, provocando-as ou não. São três as circunstâncias que influenciam no aparecimento das representações sociais, conforme citado por Moliner (1996):

- 1) a *dispersão da informação* a respeito do objeto. Na maioria das vezes, as informações relacionadas ao objeto de representação são pulverizadas nos

grupos sociais e, como consequência, são poucos os conteúdos verdadeiramente importantes que chegam à população. Esse processo acontece em decorrência da complexidade existente na diversidade das culturas e do próprio objeto social, acarretando o que o autor denominou de *distorções* de informações nos grupos sociais;

2) a *focalização* diz respeito, como o próprio nome infere, a posição ocupada pelo grupo social a respeito do objeto de representação. Tal posição denuncia interesses e desinteresses específicos por certos aspectos do objeto em questão. Como resultado da focalização, verifica-se uma falta de conhecimento global dos sujeitos em relação ao objeto;

3) a *pressão à inferência* pode ocorrer em consequência das circunstâncias anteriores. A pouca informação sobre o objeto de representação favorecida, tanto pelo fenômeno da dispersão de informações, quanto pela focalização dos grupos sociais, influenciam na tendência dos sujeitos sociais em buscar a eliminação das incertezas a respeito do objeto através da conversação.

Esse procedimento incentiva os grupos a utilização de mecanismos de inferência que conduzem a conclusões pouco precisas, mas satisfatórias para os grupos sociais, a respeito do objeto social.

A articulação entre estas condições que influenciam na emergência das representações sociais conforme a teoria de Moscovici, foram ampliadas e acrescidas por Moliner (1996). De acordo com Moliner a constatação da existência de um determinado objeto de representação social propõe uma investigação criteriosa e detalhada vinculando o grupo social e a elaboração das representações em contextos específicos. Essa investigação avançaria

além do universo da pouca definição do objeto (dispersão), o qual demonstramos diferentes interesses (focalização) e com o qual tomamos determinada posição (pressão à inferência). Em contrapartida, o autor assinala a importância das noções de *objeto*, de *grupo*, *d'enjeu*, de *dinâmica social* e de *ortodoxia* como fatores preponderantes nas circunstâncias de surgimento de representações sociais além das três condições apontadas por Moscovici.

De fato, quando trabalhamos com a construção de representações sociais, supomos que essas sejam originadas de um contexto social, cuja formação grupal de inter-relacionamentos se estabelece no cotidiano. Esse aspecto privilegia atenções ao *grupo*, onde ocorrem compartilhamentos de práticas ou preocupações em comum, a respeito de um objeto social. Nessa perspectiva, afirma Moliner (1996), podemos supor a existência de um objeto de representação, primeiramente, a partir da identificação de um grupo social relacionado a esse objeto. Conforme assinala Moliner a respeito da expressão *grupo*: "*identificar um conjunto de indivíduos comunicando regularmente entre eles e situados em posição de interação com o objeto de representação*" (Moliner, 1996, p. 5).

As definições atribuídas ao termo *grupo* são construídas com visões e percepções as mais diversificadas possíveis. Com a intenção de trazer o tema para o referencial teórico do nosso trabalho, procuramos assimilar tal definição aos aspectos práticos da identificação de representações sociais no contexto social. Para tanto, é importante clarearmos a definição de grupo, tanto do ponto de vista psicológico, quanto do ponto de vista sociológico, atribuídos por Deutsch (1949, conforme citado por Moliner, 1996):

Em um sentido sociológico, um grupo existe na medida em que os indivíduos que o compõe estão em relação de interdependência facilitadora na busca de seus objetivos. Em um sentido psicológico, um grupo existe na medida em que os indivíduos que o compõe se percebem unidos por uma interdependência facilitadora na busca de seus objetivos. Deutsch, (1949, conforme citado por Moliner, 1996, p. 6).

Para complementar a definição de grupo expressa, Moliner (1996) considera que, na relação de interdependência existente nos grupos sociais, prevalece um sentido de *cooperação* associada aos objetivos em comum pertencentes aos seus integrantes. O sentido de cooperação faz a articulação de ações integradas para o alcance dos objetivos do grupo, além da elaboração de normas e definição de papéis. O autor assinala a importância de nos atermos, no que se refere ao nosso trabalho, à *posição do grupo em relação ao objeto de representação*. Nesse sentido, configuram-se dois tipos de grupos: o *grupo estrutural*, o qual sua existência se relaciona de maneira íntima ao objeto de representação e o *grupo conjuntural*, cuja existência acontece antes do confronto com objetos novos ou considerados problemáticos para a identidade grupal. Moliner trás como exemplo de grupo de configuração estrutural, o estudo a respeito das representações sociais de grupos de profissionais em relação a objetos relacionados a profissão desempenhada.

Ambas as configurações propiciam um valor *d'enjeu social*, conforme aponta Moliner (1996), o que corresponde a mobilização de interações entre os indivíduos no grupo social que favorecem a constituição da representação social. Em contrapartida, Moliner confere aos grupos considerados *circunstanciais* a impossibilidade de surgimento do processo representacional. A característica de não se relacionar, de maneira cooperativa, em torno de um objeto de representação, dificultando a manutenção do valor *d'enjeu* entre seus integrantes desqualifica a possibilidade da construção de uma representação

social nesse tipo de grupo. O valor *d'enjeu* diferencia, nos diversos grupos, os aspectos motivacionais que integram determinado grupo social a um certo objeto de representação.

A maneira de expressão dos *enjeux* se estabelece, segundo Moliner (1996), sob duas condições: como identidade e coesão social. Em relação aos *enjeux de identidade do grupo*, Moliner os considera como integrantes na construção de representações sociais. A função atribuída aos *enjeux* corresponde à manutenção da identidade psicossocial dos indivíduos que participam do grupo social. Nessa perspectiva, define-se a expressão *identidade psicossocial* como uma "*estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional*", de acordo com Zavalloni (1973, conforme citado por Moliner, 1996, p. 10). Salientamos, novamente, a influência das representações como fator mediador entre as relações sociais na construção da identidade individual. O autor confere a essa participação das representações, a constituição de um grupo como entidade social, ou seja, na medida em que as representações contribuem para a criação de identidades individuais, simultaneamente, reforçam a existência de grupos sociais. Portanto, verificamos a estreita relação entre a identidade dos integrantes de um grupo e o objeto de representação, principalmente em grupos de configuração estrutural. Nesse sentido o *enjeu* desempenha um papel fundamental na elaboração da representação social através da manutenção da sobrevivência de um grupo social.

A segunda condição de expressão de *enjeu*, corresponde a coesão social. De acordo com Moliner (1996, p. 11), "*por definição, o enjeu que mantém a coesão social encontra-se apenas onde esta coesão pré-existe*". O

autor enfatiza a existência da coesão social apenas a grupos já constituídos, ou seja, de configuração conjuntural, sendo este confrontado com um novo objeto social. O entendimento a respeito de configurações (estrutural e conjuntural) e de enjeux (de identidade e coesão social) deve ser assimilado como categorizações importantes nos procedimentos de diagnóstico na avaliação da gênese das representações sociais em diferentes contextos.

Outro aspecto importante na análise da constituição das representações revela-se através das relações que diferentes grupos mantêm entre si, em relação ao objeto social. Essa relação pode ser entendida como *dinâmica social*. Através dessa relação intergrupala, onde o objeto social é inserido, verificamos o valor utilitário do objeto para os grupos sociais. O autor ressalta que representar alguma coisa, necessariamente, deve partir de uma ou várias pessoas, tendo o outro como referencial. Moliner (1996) assinala ainda a participação de três componentes na dinâmica social que auxiliam na elaboração das representações: o grupo, o objeto e o objeto social.

O inverso da frase "*não há representação sem objeto*" de Jodelet (1989b, conforme citado por Moliner, 1996, p. 3) nos alerta para o fato de que alguns *objetos* não suscitam a emergência de representações sociais. Para diferenciarmos se um objeto é passível de representação, devemos considerar duas características básicas e essenciais dos objetos: 1) a maneira diferente com que cada objeto se apresenta no contexto social - os objetos são *polimorfos* e 2) o objeto constituir um *enjeu* para os grupos aos quais pertence - que segundo Moliner (1996, p. 5) *corresponde a uma especificidade de sua inserção social*.

Como quinta e última condição de emergência de representações sociais a ser considerada por Moliner (1996), apontamos a *ausência do sistema ortodoxo*. A definição adotada considera o sistema ortodoxo como um "*conjunto de dispositivos sociais e psicossociais que regulam a atividade do sujeito ortodoxo em um grupo ortodoxo*" segundo Deconchy (1984, conforme citado por Moliner, 1996, p. 14). O grupo ortodoxo funciona como sistema regulador de sujeitos ortodoxos. O sujeito ortodoxo tem como característica própria a necessidade de aceitar e demandar que o grupo regule sua forma de pensar e seus comportamentos sociais. A ação de sistemas de controle, no contexto social, contribui, de acordo com Moliner (1996) e Doise (1990), para a elaboração ideológica ou científica, dificultando a expressão de sistemas representacionais.

Resumidamente, Moliner (1996) articula os fatores que influenciam na emergência das representações sociais da seguinte maneira:

Há elaboração representacional quando, por razões estruturais ou conjunturais, um grupo de indivíduos é confrontado a um objeto polimórfico, cujo domínio constitui um enjeu em termos de identidade ou de coesão social. Quando, ainda, o domínio deste objeto constitui um enjeu para outros atores sociais interagindo com o grupo. Quando, enfim, o grupo não está submetido a uma instância de regulação e de controle definindo um sistema ortodoxo. (Moliner, 1996, p. 15).

A teoria das representações sociais proposta por Moscovici lança luz a respeito de características funcionais dos grupos nos cotidianos sociais significativamente importantes para o entendimento dos comportamentos humanos. Apesar da contribuição, entendemos que, o avanço das pesquisas direciona novos olhares à grande teoria, ampliando-a. É com esse intuito que Jean Claude Abric procura complementar a teoria das representações sociais e de acordo com Sá (1996), proporcionando certo "*refinamento conceitual*,

teórico e metodológico do estudo das representações sociais" (Sá, 1996, p. 52). Considerações a respeito da Teoria do Núcleo Central elaborada por Abric serão apresentados na sessão a seguir.

3.6. A teoria do núcleo central

Os autores responsáveis pela teoria do núcleo central encontram-se no sul da França, na região Mediterrânea, mais especificamente em Aix-en-Provence e Montpellier denominados *grupo do Midi*, sendo representados por Abric. Esse grupo, apesar da complementação à *grande teoria*, mantém a posição do conceito de representações associada à teoria original de Moscovici de 1961, adotando-a até os dias atuais.

Inicialmente, salientamos as funções das representações sociais elaboradas por Abric (1994 a, conforme citado por SÁ, 1996, p. 44), cuja divisão foi concebida da seguinte maneira:

- 1) *Função de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade.* Por um lado, as representações facilitam a comunicação social, quando permitem trocas de saberes comuns entre os atores sociais através da transmissão e conseqüente difusão das informações no senso comum. Por outro lado, exerce a função de integração desses conhecimentos através da familiarização no ambiente social, tornando-os compreensíveis aos atores sociais e compatíveis com os valores assimilados por esses;
- 2) *Função identitária: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos.* As representações facilitam a integração entre os valores históricos e as normas sociais que constituem a identidade dos grupos no contexto social. Salienta-se o papel de *controle social* existente

nas representações sociais quando, desde a socialização dos indivíduos, inicia-se a construção da identidade social através da influência particular de cada sujeito para com os outros membros dos grupos aos quais pertence.

3) *Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas.*

Através de ações seletivas de filtragem de informações que desembocam em interpretações do sujeito a respeito do objeto social com objetivos de construir o entendimento da realidade social a partir das representações, podemos assimilar que as representações sociais antecipam comportamentos e práticas sociais. Nesse sentido, *define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social* (ABRIC, 1994 a, conforme citado por SÁ, 1996, p. 44).

4) *Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de*

posição e os comportamentos. Através das representações constituídas, os atores sociais explicam, ao mesmo tempo em que justificam suas ações e práticas sociais, tanto no que diz respeito à situação do contexto social quanto, em relação aos seus pares sociais.

As funções atribuídas às representações sociais são compatíveis com a hipótese da organização interna elaborada por Abric em 1976, quando através da tese de *Doctorat d'État de Jean-Claude Abric - Jeux, conflits et représentations sociales* na Université de Provence defende o seguinte paradigma:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. Abric (1994 a, apud Sá, 1996, p. 62).

Os resultados de pesquisas realizadas pelo professor Abric (1984 apud Sá, 1996) acrescentam que o elemento de *reatividade* constitui o núcleo central da representação social e portanto, com características significativamente importantes para a manutenção ou a mudança da estabilidade das representações sociais. De acordo com Abric, através dos elementos constituídos no núcleo central das representações, inicialmente, assimilamos o significado, maior ou menor, da interação entre o sujeito e o objeto de representação. A partir da construção do significado, as relações entre esses elementos se articulam e, formam a estrutura de como determinada situação social é representada pelo sujeito social. Em consequência, a conjuntura desses elementos do núcleo central determina como o sujeito social se comporta diante do objeto da representação. Ainda segundo o autor, a característica da estabilidade se mantém no núcleo central, apesar do acesso à informações que venham contradizer os elementos que lá se encontram. Essa característica faz com que as informações contraditórias sejam *re-interpretadas*, seguindo os padrões adotados pelos elementos do núcleo central.

A caracterização de núcleo central, atribuída por Abric (1994a, apud Sá, 1996), como subgrupo da estrutura da representação composto de elementos considerados centrais, cuja ausência, desestruturaria ou seria atribuído novos significados às representações sociais. Em complemento a estrutura das representações, Flament, pesquisador do *Grupo de Medi*, articulou a importância dos elementos periféricos - aqueles que não pertencem ao núcleo central - para o funcionamento da estrutura representacional. Ao verificar diferentes incoerências existentes nos discursos ou em práticas a respeito de

objetos sociais, Flament (1987, 1989, 1994b, *apud* Sá, 1996) enfatiza a necessidade de assimilarmos a estrutura da representação como um todo, tanto o núcleo central quanto os elementos periféricos, para verificarmos a coerência das práticas apresentadas. Para melhor entendimento conferiu-se a qualidade de representação *autônoma* - quando o princípio organizador da representação é o núcleo central; ou *não-autônoma* - quando a organização da representação é revestida por diferentes temas, não sendo polarizado.

A característica da *estabilidade* possibilita ao núcleo central, de acordo com Abric (1994), conferir resistência às mudanças nas representações sociais. Além dessa característica as funções conferidas ao núcleo central são duas: a *função geradora*, a possibilidade de atribuir significado aos elementos existentes nas representações sociais. E a *função organizadora*, a qual determina a natureza das relações dos elementos configurados na estrutura da representação.

Com relação aos elementos periféricos ressaltamos cinco funções importantes na constituição das representações: a) concretização - resultam da ancoragem da representação na realidade; b) defesa do núcleo central - minimizam mudanças no núcleo central incorporando elementos novos ao sistema periférico; c) regulação - integra novos elementos a partir das informações novas do contexto social; d) prescritores de comportamentos - orientam as ações dos sujeitos envolvidos em determinada ação social e e) modulação personalizada das representações - permitem a manifestação das diferenças individuais.

A estrutura das representações sociais se estabelece em torno de duas "instâncias", de acordo com a Teoria do Núcleo Central, bem definidas e com

funções estabelecidas para a manutenção dos seus elementos - o *núcleo central* e o *sistema periférico* - ambos se complementando.

O sistema central, o qual compõe o núcleo central, está ligado às condições históricas e sociológicas que se relacionam com os valores e as normas constituintes da gênese das representações, existentes nos grupos sociais. Em seu papel, mantém a homogeneidade e estabilidade das representações transcendendo a unidade temporal do imediato de um grupo (ABRIC, 1998). Ao contrário, o sistema periférico se encarrega de dar um tratamento aos elementos representativos do contexto atual dos grupos, lhes conferido características individuais ou peculiares para cada grupo que os compõe. Nesse sentido, o sistema periférico aponta para a integração das experiências do cotidiano conferindo-lhes significado e individualização das representações sociais (ABRIC, 1998).

Em vista disso, a nossa pesquisa encontra na teoria do núcleo central das representações sociais embasamento teórico metodológico para compreendermos a interação entre o funcionamento dos grupos e as condições sociais as quais pertencem os atores institucionais. Esse objetivo pode ser alcançado mediante o levantamento das representações sociais dos atores institucionais e de suas relações, considerando quatro características básicas que, segundo Abric (1998, apud CUNHA, 2000) sinalizam acerca da centralidade dos elementos do núcleo central, que são: 1) o valor simbólico - diz respeito a relação inegociável do núcleo central e ao objeto de representação baseada na significação que a representação tem para os grupos sociais; 2) o poder associativo - vinculada a polissemia dos elementos centrais, ao mesmo tempo que forma um conjunto de significações com os

elementos periféricos; 3) a saliência - corresponde ao lugar de destaque que os elementos do núcleo central ocupam no discurso dos grupos sociais, sendo observado pela alta frequência de evocação; e 4) a conexidade - através do poder associativo, podemos evidenciar os diferentes níveis de relações possíveis entre os elementos do núcleo central e os elementos periféricos.

O estudo das representações sociais procura mapear os elementos delas constituídas e relacionar a importância da participação desses elementos com as práticas sociais presentes entre os grupos sociais.

3.7. Metodologia de pesquisa com Representações Sociais: a exclusão como fenômeno

Do ponto de vista metodológico é sabido que como acontece em qualquer teoria da psicologia social, utilizam-se recursos para analisar e compreender os fenômenos do senso comum na intenção de análise mais rica de detalhes para uma possível compreensão do contexto social. Apesar disso, a complexidade do contexto e dos objetos de pesquisa na psicologia social nos leva a utilização de diferentes métodos de intervenção para a investigação nesse referencial teórico-metodológico (Jodelet, 1989; Moscovici, 1992; *apud* Pereira, 2005).

Atualmente muitos *softwares* são utilizados para analisar os dados referentes aos objetos de representação social dentre eles: Nud. Ist (QSR), The Ethnograph, Atlas.ti, Tri Deux Mots, Evocacion 2000, Similitude 2000, Spad-T, ALCESTE, entre outros do circuito desse contexto de referência teórico-metodológico (PEREIRA, 2005). Nesse referencial o autor aponta para uma abordagem *quanti-quali* (PEREIRA, 2005), que a nosso ver pode ser

questionado tendo em vista as análises quantitativas de frequência e hierarquia utilizadas em alguns *softwares*.

Com o referencial da Teoria do Núcleo Central, Abric (1976, *apud* Pereira, 2005) as representações se organizam em dois grandes sistemas onde podemos metodologicamente nos localizar e selecionar o mecanismo de acesso aos dados do fenômeno social investigado. O esquema se apresenta como na Figura 2, assim:

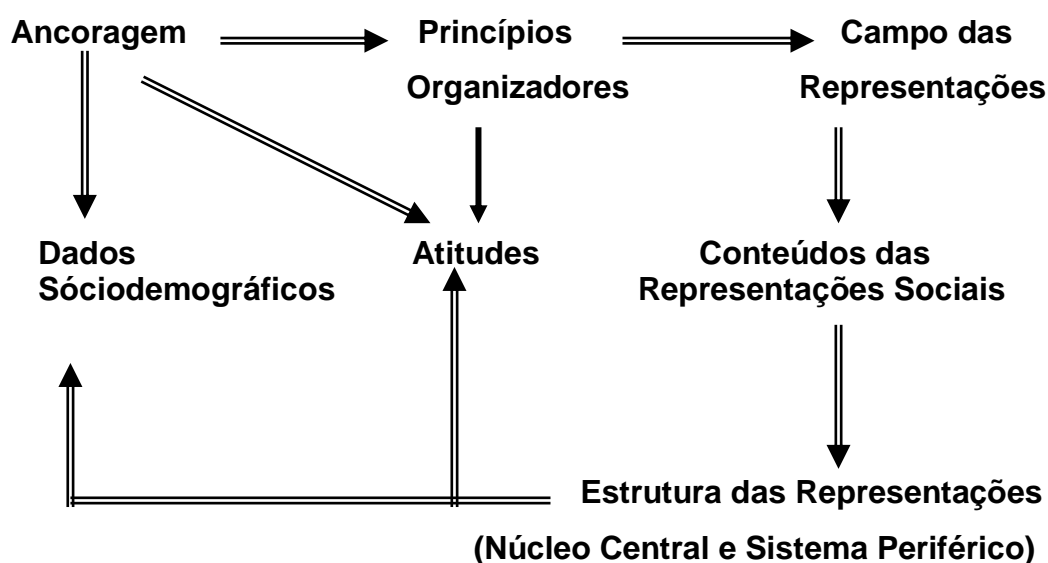


Figura 2: *Articulação entre os vários componentes das Representações Sociais* (Fonte- Abric, 1976, *apud* Pereira, 2005).

A figura demonstra uma visão de como a representação social se materializa em uma estrutura mental e parte de um princípio estruturalista de entendimento enquanto corrente de pensamento baseado em Abric com a Teoria do Núcleo Central e a Teoria dos princípios geradores proposta por Doise (1986) com a teoria dos princípios geradores de tomada de posição.

Para compreendermos melhor esse modelo de operacionalização da constituição das representações delimitaremos alguns conceitos importantes que permeia essa construção teórico-metodológica:

O *campo das representações* é constituído por um saber comum que objetiva um conceito e uma imagem ou um esquema figurativo (Spini, 1997, conforme

citado por Pereira, 2005) que é expressa pela produção do discurso dos sujeitos pesquisados onde encontramos as representações sociais.

A argumentação para o entendimento de dados qualitativos é definida por Pereira (2005) como o fato de os sujeitos poderem expressar livremente as suas ideias que dão corpo à teoria de sua própria mente. Nesse referencial metodológico, apontam-se alguns artifícios para construir o instrumento de pesquisa:

a) a rede associativa – essa técnica implica solicitar ao sujeito que elabore evocações em torno de um estímulo específico, colocado em um círculo e ao centro do instrumento, e estabeleça uma árvore de ligações entre este e outras ideias que surgem apresentando também a hierarquia de importância dos elementos que surgem naquele momento com indicações de positivo, negativo ou neutro para essa hierarquia.

b) as evocações livres – outra técnica que também apresenta um estímulo e é solicitado que se façam associações livres de palavras e frases e as devidas hierarquias de graus de importância.

c) A carta associativa (ABRIC, 1994) – nessa técnica apresentamos um percurso de associações para o sujeito. Inicialmente apresentamos o estímulo principal e depois de dada a resposta, solicitamos a associação entre este resultado com o estímulo principal.

d) A escolha de dados qualitativos (VERGÈS, 1993, apud Pereira, 2005) – os sujeitos recebem um conjunto de estímulos já investigados em pesquisas anteriores e que constituem-se significativos e solicitamos que os sujeitos estabeleçam ligações (linhas são feitas) entre os elementos apresentados

(PEREIRA, 2005). Este instrumento pode ser compreendido à luz da análise de similitude proposta por Vergès.

A análise de dados pode ser feita de diferentes maneiras como utilizando a estatística (a análise de semelhanças, análise fatorial, etc.) Nessa perspectiva, consideramos que, em muitos casos, pode haver a necessidade de complementaridade entre as técnicas na intenção de investigar a lógica natural do pensamento dos grupos e as ideias que circulam na sociedade e como se organizam em termos cognitivos na mente dos pesquisados (PEREIRA, 2005).

No entanto, Moscovici (2003) nos lembra que a realidade percebida é fragmentada aos nossos olhos tendo em vista o processo de classificação que utilizamos ao incorporar as informações do nosso cotidiano. E que também podemos compreender a nossa realidade por intermédio de fatos e passar desse referencial para o referencial ilusório facilmente, ao lidar assim com o trânsito entre a aparência e o que realmente representa o que estamos percebendo de real. E essa realidade sobre sérias influências da comunidade a qual pertencemos, estamos imersos e nos ‘embebedamos’ e, desse modo, não constatamos a realidade ‘inteira’ mas a parcela que nos compete. Com isso o autor aponta que as representações sociais fazem parte dessa realidade percebida por cada grupo e direcionam o que é visível aos nossos olhos. Metodologicamente, precisamos de pelo menos mais de um formato de investigação das representações sociais para aprofundarmos nos fenômenos que a luz de determinado grupo é “traduzido”. Assim, a importância da possibilidade da diversidade de métodos nesse processo de investigação em

representações para que possamos ‘ver com o olhar do outro’ por diferentes prismas.

Esse “olhar”, essa representação social por vezes nos parece não estar relacionada a nossa maneira de pensar e no entanto elas correspondem a mudanças que acontecem no decurso do tempo como produto de elaborações sociais como resultado de sucessivas gerações. As informações do presente são rompidas com elos construídos entre sistemas de imagens, nas reproduções da linguagem e estratificações na memória coletiva, podendo conseqüentemente dar essa impressão ao sujeito que a avalia. Para Moscovici (2003) o poder das representações pode ser visto da seguinte maneira: “elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (p. 38).

Nesse sentido, o conceito e a percepção de determinado objeto se entrelaçam e dessa maneira se engendram e não é entendida como mecanismo intermediário entre a percepção e o objeto. Assim a representação está na gênese da relação com o objeto quando, do ponto de vista conceitual, a presença do objeto pode ser considerada inútil ao contrário da percepção que necessita da presença do objeto para se constituir e a representação mantém essa oposição e se desenvolve nesse processo de reconhecimento do objeto (MOSCOVICI, 1978).

Na busca pelo conhecimento de como o sujeito pode estabelecer relações com um objeto de representação, sugerimos nesse estudo investigar na história de vida de um sujeito, quais são as suas memórias pessoais relacionadas a momentos de possíveis vivências de exclusão. Quando o indivíduo é tomado como foco exclusivo na construção da produção e da

evocação dessa memória, Sá (2005) considera como memória pessoal o conceito atribuído. Connerton (1993, *apud* Sá, 2005) define *memória pessoal* da seguinte maneira: “aqueles atos de recordação que tomam como objeto a história de vida de cada um..., que se localizam em um passado pessoal e a eles se referem” (p. 73), diferenciando de *memória cognitiva* o qual entende como os conhecimentos adquiridos no passado do sujeito. Aquelas são memórias sociais em sentido duplo, quando na sua construção e no seu conteúdo, no entanto, o *lócus* da construção desse processo vivencial se aloja na pessoa, no sujeito que ‘fala’.

Delimitamos a forma como o nosso sujeito será escutado, ouvido e compreendido em nossa metodologia de pesquisa dentro do referencial teórico acolhido e apreciado no nosso trabalho.

O conceito de exclusão social é percebido pelas diferentes áreas do conhecimento como uma ideia complexa e de diferentes panoramas teóricos, de acordo com o olhar que cada pesquisador constrói. Nesse sentido, no próximo capítulo iniciaremos uma organização de idéias ainda em estudo para que possamos ao final do processo de pesquisa consolidar, de maneira mais personalizada, o que consideramos em relação à exclusão social e sua vinculação com a educação no contexto das representações sociais e da teoria sociônômica.

CAPÍTULO 4

A TEORIA DA SOCIONOMIA

4.1. Moreno, predestinado pela cigana: reconhecia a sua vida entre a inclusão e a exclusão

O autor da Teoria da Socionomia poderia ser apresentado em sua biografia como qualquer pessoa que nasce com os pais, com registro formalizado e tudo o mais que a sociedade requer para a oficialização de alguém que chega ao mundo, mas o mito em torno do Moreno foi criado por ele, o que é aceito até os nossos dias como “verdade poética e psicodramática” (MARINEAU, 1992, p. 22), em que ele mesmo conta:

Nasci numa noite tempestuosa, num navio que singrava o Mar Negro, do Bósforo a Constanta, na Romênia. Foi na madrugada do Santo Sabath e o parto teve lugar logo antes da oração inicial. O fato de ter nascido num navio foi devido a um honroso erro, sendo que a desculpa foi que minha mãe tinha apenas dezesseis anos e pouca experiência matemática da gravidez. Ninguém sabia a bandeira do navio. Seria um navio grego, turco, romeno ou espanhol? O anonimato do navio deu início ao anonimato do meu nome e ao anonimato da minha cidadania. Quando estourou a Primeira Guerra Mundial, em 1914, ninguém sabia se eu era turco, grego, romeno, italiano ou espanhol, porque eu não tinha certidão de nascimento. Quando ofereci meus serviços à monarquia austro-húngara, de início não me aceitaram porque eu não tinha comprovante de nacionalidade. Nasci como um cidadão do mundo, um marinheiro que esse mudava de Mar para mar, de país para país, destinado a desembarcar um dia no porto de Nova York (MARINEAU, 1992, p. 20).

O simbolismo das palavras de Moreno retratam sentimentos de alguém que quis imprimir poesia em sua história pessoal em decorrência da ausência do pai no momento de seu nascimento no dia 18 de maio de 1889 na rua Serban Voda, na casa que fora de seus pais, circunstância pela qual tiveram amigos como testemunhas da comunidade sefardim (MARINEAU, 1992).

Quando criança, uma cigana influenciou a sua mãe dizendo que ele seria uma criança diferente, com um futuro de destino grandioso. Em consequência o seu *status* diante dos irmãos era privilegiado, embora

considerasse que tinha que “pagar um preço” por não se sentir de igual para igual com eles em família, segundo Fonseca (2008).

Quando ainda jovem, estudante de medicina, teve por influência Froebel, Pestalozzi e Rosseau e utilizava do teatro para dramatizar com crianças entre, 1908 e 1911, nos jardins de Augarten, em Viena. Em 1919-1924, Moreno ajudou prostitutas a se organizarem em forma de associação para requererem seus direitos sociais, mantendo sempre o senso de justiça social ativo em tudo o que desenvolvia. Também em 1917 tentou reagrupar refugiados tirolezes do campo de Mittendorf, baseado no critério da simpatia e da escolha como forma sociométrica (SCHÜTZENBERGER, 1970).

A ideia de trabalhar com grupos sempre esteve com Moreno, o que para nós é também uma realidade nos trabalhos que desenvolvemos com grupos, ao longo das nossas atividades profissionais. Dessa maneira a escolha da socionomia como teoria a ser aplicada metodologicamente vem colaborar com essa pesquisa de maneira adequada para o entendimento de como os grupos compreendem o que é “ser cigano” do ponto de vista de representantes das áreas da educação e da saúde que, mesmo não tendo acesso a esses grupos, de alguma forma construíram ideias a respeito deles.

No histórico de vida, Moreno revela-se com a “síndrome de Deus” como nos conta Schützemberger (1970) que detalhou esse percurso de vida do autor de maneira especial e destaca esse momento em que ele se deleita com sua obra e considera contribuir para a transformação do mundo, buscando também inspiração entre outros profetas como Buda, Gandhi, Maomé e Cristo, mas considerando a medicina com lastro para essa contribuição. É no livro “Who Shall Survive?”, em 1934, influenciado por esse período de sua vida, que o

autor mostra seu lado messiânico depois de ter publicado anonimamente seus primeiros nove livros.

Para contextualizar a sequência de conceitos e realizações importantes que Moreno construiu trazemos o *encontro* que ocorreu em 1914, a criação da revista *Daimon* entre 1918 e 1920 em que, segundo ele, o seu “demônio interior” profetizou o lançamento de suas ideias na sociedade da época, ao divulgar o seu entendimento a respeito do psicodrama “*in situ*” (SCHÜTZENBERGER, 1970) Trabalharemos essa ideia em outra sequência do nosso trabalho, na p. .

As ideias de *Teatro Espontâneo* e *Teatro Experimental* surgem entre 1922-1925 e foram desenvolvidas próximo da Ópera de Viena e, mais tarde, se tornaram o *Jornal Vivo* (explicitaremos esse conceito em outro contexto na p. 109).

Segundo Schützemberger (1970, p. 30) em 1923, Moreno descobre “a ação terapêutica da representação” quando uma de suas atrizes, Bárbara, ao reviver sentimentos significativos de sua vida pessoal durante uma dramatização percebe-se “curada de sua neurose de caráter” (p.30) e na sequência se vê com novos comportamentos em sua relação com o parceiro. De acordo com a autora: “a catarse aparecendo em psicoterapia de grupo e a *terapia* pela ação e pelo papel ligava-se à *pedagogia*” (p. 30). Isso significa dizer que o processo de aprendizagem está ligado às nossas construções de comportamento e de papéis sociais que elaboramos, ao longo de nossas vidas, em nossas relações afetivas na sociedade. E essa ligação pedagógica está presente nas mudanças que se estabelecem quando modificamos

significativamente nossos comportamentos em função das mudanças emocionais.

Em Nova York, em 1925, quando deixou a Europa, manteve o teatro como influência forte e se ligou a Isadora Duncan e, por intermédio da qual, recebeu a influência de Gordon Craig e de Stanislavski, em Moscou.

O próximo passo seria a abertura de sua clínica de psiquiatria que mais tarde serviria para a formação de atores e clínica terapêutica em Beacon, no norte de Nova York, às margens do rio Hudson.

O termo Psicoterapia de Grupo foi criado em 1932 quando Moreno desenvolveu um trabalho chamado de reeducação dos prisioneiros de Sing-Sing, famosa prisão americana. Em seguida, publicou o livro que se tornaria, referência obrigatória para o estudo a respeito da Socionomia, intitulado Psicodrama, em 1945 (SCHÜTZEMBERGER, 1970).

Em pesquisas com moças consideradas delinquentes (New York State Training School for girls de Hudson) quando reagrupadas 'por afinidade' tiveram diferenças de produtividade significativas além de mudanças e melhorias na adaptação social. Moreno construiu a partir desse referencial as ideias da socionomia.

No período da Segunda Guerra Mundial, a *sociometria* serviu para a escolha dos responsáveis e das equipes aeronavais no Pacífico, coordenado pelo General Jenkins. Outros conceitos foram formados e adotados para fazer a seleção dos oficiais do exército americano e dos comandos do além-mar, o Teste da Espontaneidade e a Sociometria, respectivamente (os conceitos serão apresentados nas sequências posteriores do trabalho nas p.126 e 125)

Em outro momento, Moreno focaliza o seu trabalho para a formação de pessoas a respeito de relações humanas, com a participação de psicólogos, médicos, paramédicos e professores. O que se percebe então é que começam a ser incorporados o vocabulário e as práticas da socionomia, como a sociometria, o sociodrama, o desempenho de papéis e o psicodrama (esses conceitos serão contextualizados no decorrer do trabalho nas p. 108, p. 125, p. 121 e p. 114, respectivamente para cada assunto) ao contexto pedagógico bem como das necessidades da população pela formação nesse referencial e pelo interesse também de participações de psicoterapias de grupo (SCHÜTZENBERGER, 1970).

4.2. A TEORIA DA SOCIONOMIA: que “nomia” é essa?

A Socionomia corresponde ao conjunto ou montante completo das ideias teóricas construídas por Moreno de acordo com a Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP), responsável pela organização de psicodramatistas no Brasil, segundo Bareicha (2010).

As origens da socionomia se estabelecem na sociologia, no início do século XX, de acordo com Pitirim (1969, *apud* Bareicha, 2010) e pode ser contextualizada ao ser utilizada, a palavra sociologia pela primeira vez por Augusto Comte (1817-1857) em sua obra *Cours de Philosophie Positive*, de 1839. O pensamento é explicado a partir de três fases em uma abordagem histórica, sendo a primeira fase teológica, em que a natureza tem suas explicações a partir de desejos e forças consideradas divinas; a segunda explicação a respeito do pensamento, parte do princípio filosófico/metafísico,

cuja base explicativa substitui a divindade pela racionalidade com abstrações; e, por último, a fase científica, que busca objetivamente explicações das causas e efeitos delimitando leis de funcionamentos. Para Comte, não existem mudanças na natureza humana; o que de fato acontece são evoluções no seu desenvolvimento por intermédio das potencialidades pré-existentes nos seres humanos, sem acréscimos de elementos novos a essa evolução humana.

Surge, então, a necessidade de leis capazes de responder pelo progresso humano de maneira ampla, em diferentes áreas do conhecimento. Para Comte, esse conhecimento estaria na Sociologia (*apud* BAREICHA, 2010). O conceito da socionomia atribuído por Moreno (1955) é “a ciência das leis sociais” (“is science of social laws” p. 88), ou seja, a ciência que estuda e trabalha com as leis ou as normas vividas e vivenciadas pelos grupos em suas dinâmicas cotidianas. De acordo com Bareicha (2010) investigar-se-iam o lado estático dos seres humanos quando tende ao consenso social e o lado da dinâmica social que repercute em movimentos constantes nos grupos durante as relações que se estabelecem.

As investigações científicas, do ponto de vista de Durheim (1858-1917) deveriam acontecer a partir do exterior em direção à realidade observada tendo em vista a ideia de que, não importando o conjunto de pessoas envolvidas, o que se considera é a independência do grupo, dada a existência de funcionamentos específicos, regras e leis e mecanismos de dissolução própria desses grupos, as instituições sociais (*apud* Bareicha, 2010). Como características, consideradas conservadoras, elas objetivam proteger o grupo e têm como definição, segundo Durkheim (1973, *apud* Bareicha, 2010):

“... o conjunto de normas, de regras e de procedimentos reconhecidos e aceitos socialmente, cuja principal função estratégica é manter a estrutura e

a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos que dele participam”. (p. 529).

Apesar da busca pela organização e satisfação das necessidades dos grupos, as instituições sociais também sofrem com dificuldades e problemas que se estabelecem em suas relações, levando-se em conta que somos sujeitos influenciados pela sociedade nas nossas ações e em nossas socialmente ideias articuladas.

Dessa maneira, a educação surge como mecanismo social que trabalha valores, crenças e a moral nos grupos sociais no intuito de prevenção desses grupos, de acordo com Durkheim (*apud* Bareicha, 2010) e, para tanto, as coletividades necessitam se adaptar e, ao mesmo tempo, aceitar normas, regras e leis ou sanções no cotidiano da convivência grupal e das relações humanas, caso contrário podem sofrer do que Bareicha (2010) denominou de doença social (p. 530). Essa patologia é denominada: *anomia* compreendida como a ausência de leis. Durkheim (1893, *apud* Bareicha, 2010) considera que essa situação ocorre quando se percebe a perda ou a diminuição efetiva dos poderes das normas e regras nos grupos. Quando então sintomas sociais podem ser oportunizados dando vez a inúmeros comportamentos antissociais, aumento da criminalidade e dos índices de suicídios na sociedade. Para o autor, restaria o fortalecimento de vínculos sociais relacionados à solidariedade humana, ressaltando a importância das leis e ações sociais para os grupos. O mediador dessa articulação seria a educação.

No próximo subitem trataremos dos principais conceitos da Teoria Sicionômica de Moreno e suas funções nos grupos sociais.

4.3. A Teoria Socionômica de Jacob Levi Moreno

Na teoria moreniana a organização psicossocial dos grupos tem uma relação qualitativa e estrutural diretamente relacionada a forma como ocorrem os relacionamentos dos seus integrantes (MORENO, 1943). Dessa maneira Moreno apresenta o que ele considera de 'leis' dos grupos que podem servir para compreendermos e conhecermos as diferentes dinâmicas inerentes às relações humanas e delas entendermos os funcionamentos sociais.

Ele nos chama a atenção para “uma ciência da ação” (MORENO, 2008, p. 93) ao tratar da ideia da diferenciação entre o que considera o “mundo do organismo” e o “mundo dos atores” que corresponderiam ao que ele postula como sendo o organismo o ator e o comportamento a ação, situando os atores *in situ* no contexto das experimentações. Nessa Ciência de ações existe o encontro de “nós” quando comungamos de dois verbos, o ser e o criar, aos quais se vinculam três substantivos essenciais: os atores, a espontaneidade e a criatividade. Dessa maneira, uma genuína teoria da ação e de atores trabalha com aspectos importantes dessa interação social, tais como o aquecimento, a espontaneidade e o encontro (que ocorre no grupo), entre outros níveis de ação considerados necessários nesse contexto social.

O autor ressalta a existência de 'consensos' presentes nos grupos de atores ou grupos sociais e que podem ser percebidos por observadores dos comportamentos dessas coletividades, no seu âmbito interno e, em algumas circunstâncias, secretas. Outro aspecto apresentado é que, na coletividade de atores, os pontos de vista do grupo podem não ser idênticos ao ponto de vista

individual, bem como a interação da coletividade não necessariamente tende a levar ao mesmo comportamento de algum indivíduo singular (MORENO, 2008).

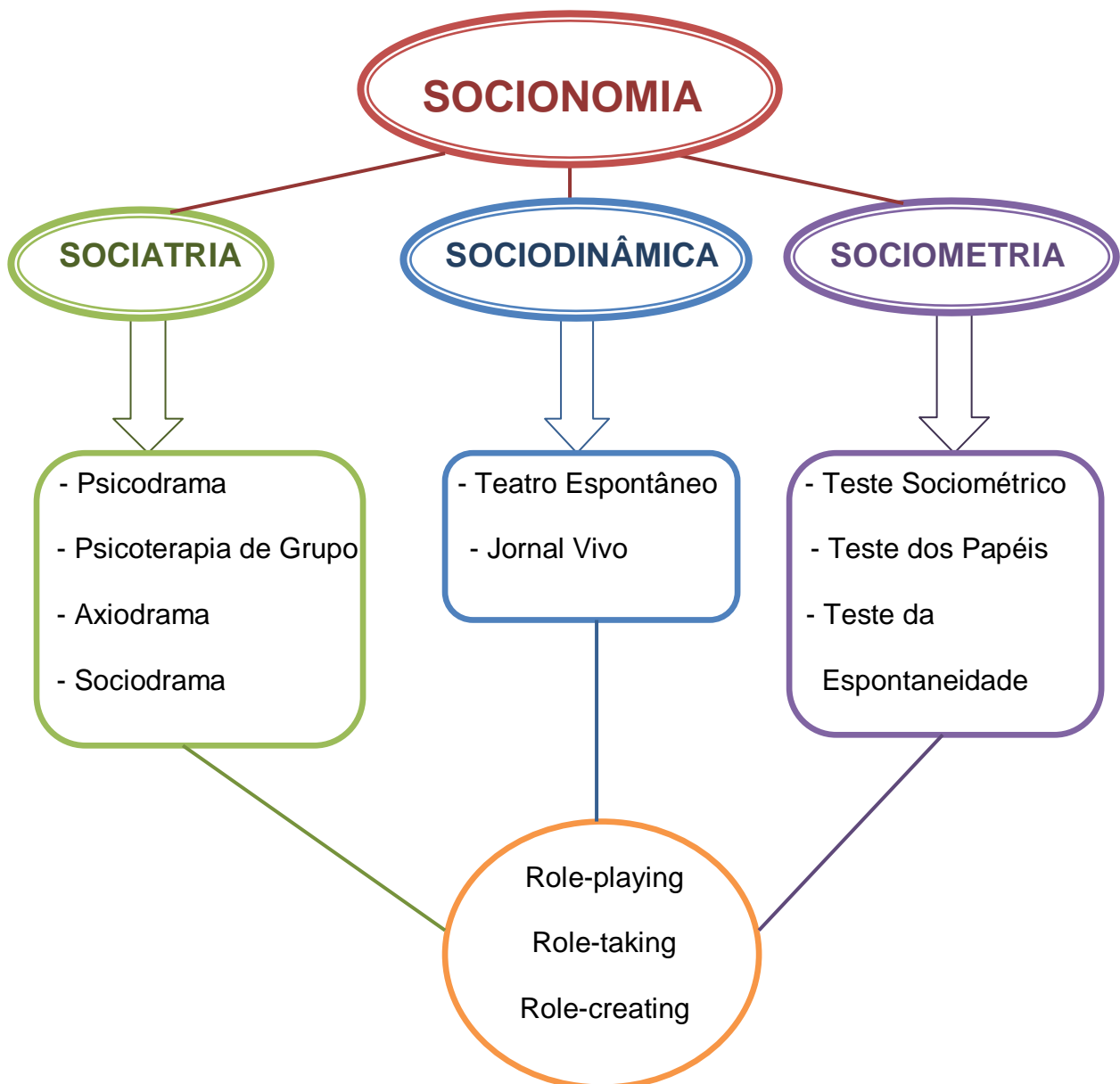
4.3.1. A Tricotomia Social

Moreno distingue o contexto social em três dimensões: 1) *a sociedade externa* – entendida como sendo os agrupamentos sociais reconhecidos socialmente, formalizados ou não e de qualquer tamanho, pequenos ou de grandes proporções; 2) *a matriz sociométrica* – que são estruturas invisíveis do ponto de vista macroscópico (escolhas internas nos grupos), mas que se tornam visíveis quando investigadas em uma análise sociométrica. E por último, 3) *a Realidade Social*, compreendida como a fusão das duas dimensões anteriores em uma síntese dinâmica, como considera o autor (MORENO, 2008).

Essa divisão mostra-se em uma dinâmica social influenciada pela ordem cultural dos grupos que, nesse contexto de sociedade externa e de Matriz Sociométrica, constitui a realidade que se percebe por vezes em desintegração e, por vezes, em direção à sua realização grupal. Podem ocorrer divergências nos grupos considerados oficiais (externo) ou na matriz sociométrica (interna), por ser visível e o outro a ser observado com maior apuro ou detalhamento no grupo. Moreno (2008) diferencia o que considera serem *grupos legítimos* “visíveis, abertos, observáveis” e principalmente reconhecidos pela lei (a escola, o exército, a igreja, a família, etc.) dos *grupos ilegítimos* considerados não classificados e desorganizados como quadrilhas, multidões, gangues de rua ou ainda algum encontro furtivo entre duas pessoas (MORENO, 2008).

O Modelo Teórico da Socionomia é composto por três eixos teóricos e metodológicos de intervenção grupal que podem ser apresentados da seguinte, maneira:

Figura 3: Eixos Teóricos e metodológicos de intervenção da Teoria Socionômica (fonte: a autora)



Este modelo sistematiza os métodos e algumas técnicas aplicadas pelos eixos da Sociatria, da Sociodinâmica e da Sociometria, concebidos, por Moreno, como mecanismos investigativos e de aplicabilidade terapêutica nos

grupos sociais. Em seguida apresentamos os conceitos que consideramos importante no nosso trabalho de pesquisa e que contribuem para o nosso referencial teórico.

4.3.2. Sociatria

Um questionamento é tocado quando Moreno se propõe a trocar o “eles” pelo “nós” no momento em que relaciona a todos com o que poderíamos chamar de “doenças” ou elementos doentes presentes na nossa sociedade e, nesse contexto, os percebe do ponto de vista holístico, segundo Blatner (1996). Para o autor, a ideia seria utilizar vários métodos que pudessem promover catarses coletivas que, de alguma maneira, liberassem “sentimentos destrutivos” com possibilidades de curas ou que se destinassem a melhorias emocionais tanto individualmente quanto coletivamente. A sociatria tem o intuito de fornecer recurso para tratar da saúde mental e social da população (BLATNER, 1996,)

De acordo com Shützenberger (1970, p. 177), a Sociatria é a “ciência da cura dos sistemas sociais” e os métodos a seguir foram apresentados por Moreno como do eixo da Sociatria e de aplicabilidade nos grupos sociais com as seguintes especificações:

- **Psicodrama**

Para Naffah Neto (1979), o psicodrama tem a sua origem, em Viena, no Teatro Espontâneo ou como podemos chamar também de Teatro da Improvisação que tem como fundador o próprio Moreno, em 1921. Quando o ator tem liberdade para criar o seu personagem, rompe com muitas ‘barreiras’ ao abandonar o que o autor chamou de “clichês” dos papéis sociais que

vivemos no cotidiano, pelo que foi construída a ideia do que Moreno denominou Psicodrama, com Bárbara. Nesse caso, Moreno (1975) relata que sua atriz Bárbara manifestava comportamentos agressivos, chegando a “esmurrar” o então noivo, de nome George, quando se encontravam em situação de casal, a sós. A moça se mostrava de maneira “angelical” diante de seus colegas no grupo de teatro do Moreno e em grupos sociais, contrariamente ao que ocorria quando se via com o seu futuro marido. A proposta que Moreno fez foi que a atriz dramatizasse não cenas angelicais, como sempre fazia, mas de solteiras rancorosas ou empregadas simplórias nos seus sentimentos. A ela, então, foi dado um papel forte de prostituta que viria a ser brutalmente assassinada ao final. Ela dramatizou com muita veemência tal mulher e durante a cena também agredia o seu suposto cliente antes de ser assassinada. A cena surtiu um efeito psicológico amplo na própria Bárbara que posteriormente foi modificando seus momentos de crises com o noivo; enquanto era acompanhada por Moreno (1975). Este considerou que poderia fazer novas mudanças de papéis das cenas do Jornal Vivo (ver p.109) e verificar as consequências disso na vida cotidiana do casal. Dessa maneira, Moreno analisou com o casal as mudanças proferidas quando mais tarde puderam dramatizar cenas de suas próprias vidas pessoais e assim desenvolvendo assim, o Psicodrama, como método de intervenção clínica. Além de influenciar o casal, as cenas dramatizadas em público também tiveram reverberações na plateia, o que Moreno (1975) chamou de “Terapêutica do Público” (p. 54).

São importantes os principais elementos que compõem o psicodrama terapêutico: a) *o protagonista ou o sujeito* – aquele que primeiro agoniza, o que

traz o conflito; b) *os egos auxiliares* – dramatizam ou encenam os personagens do protagonista ou do grupo; c) *o diretor ou terapeuta principal* – conduz início, meio e fim da cena trazida pelo protagonista, de acordo com as ideias originais e as necessidades terapêuticas adequadas para o momento; d) *o grupo* – demais participantes que contribuem ou com egos auxiliares em determinado momento, ou com o plateia durante o processo do psicodrama mas que estão presentes durante toda a sessão psicodramática (MORENO, 1975).

O foco do psicodrama durante a sessão ou gira em torno do conflito do sujeito (protagonista) ou de um conflito do grupo, mas Moreno (1975) enfatiza a necessidade de ser centrado em “um problema verdadeiramente sentido pelos participantes (reais ou simbólicos)” (p. 31). As representações ocorrem de maneira espontânea e com intuito de qualidade terapêutica para que o grupo possa usufruir da qualificação do terapeuta psicodramatista e dos elementos dispostos no grupo com esse fim. O objetivo do protagonista, nesse contexto do psicodrama segundo, Moreno (1975) é:

... entre outras coisas, o desejo de autorrealização, de alívio de sua angústia mental, de capacidade para funcionar adequadamente no grupo social. Ele sente-se frustrado, digamos, no papel de pai ou em qualquer outro papel de sua vida real, e desfruta da sensação de domínio e realização por meio do psicodrama, o qual lhe confere uma satisfação simbólica” (p. 32).

Esse alívio por intermédio do psicodrama também pode ser percebido de outras maneiras quando o compreendemos como um método de psicoterapia em que os acontecimentos mais significativos ou importantes da vida do protagonista são conhecidos não apenas por intermédio do que é falado, do que é dito a respeito de... mas outras dimensões também são tocadas durante esse processo de intervenção, os pensamentos não-ditos ou ideias a respeito do que os outros pensam ou sentem, a antecipação de cenas de futuro ou a

possibilidade do encontro com pessoas que não estão presentes entre outras inúmeras situações possíveis da experiência humana (BLATNER, 1996).

Em uma linguagem psicodramática, como outros métodos psicoterápicos, o psicodrama busca, segundo Bello (2002):

rescatar en cada uno a su ser espontáneo y creativo para liberarlo de sus roles estereotipados y permitirle convertirse en protagonista de su propia vida. Muchas veces tenemos la sensación de ser como actores secundarios en nuestra existencia, representando argumentos que han sido escritos por otros y repitiendo situaciones que nos hacen sufrir. (p. 16)

Assim percebemos que com a vivência psicodramática a intenção se constitui no autoconhecimento e na ampliação de possibilidades de mudanças de perspectivas individuais de comportamento pela experiência, tendo em vista os objetivos pessoais do sujeito agente do processo.

Para Moreno (1975), o psicodrama procura, com a ajuda do paciente, objetivar o pensamento ou os principais acontecimentos mentais do sujeito “para fora” concretizando-a de maneira segura e tangível. Nesse processo de penetração da realidade do paciente, com todos os limites adequados e a riqueza de detalhes necessários a ser conhecido nas dimensões física, psicológica e social, o terapeuta torna visíveis o comportamento e a mensuração (subjéctiva) de suas ações mediante essa realidade e o prepara para o encontro consigo mesmo. Quando isso ocorre, leva também e ao mesmo tempo à reorganização e reintegração do que foi objetivado durante o processo terapêutico (**parênteses nossos, grifo nosso**).

O Psicodrama foi introduzido nos Estados Unidos, em 1925, e desse período em diante outros métodos clínicos sociátricos foram sendo desenvolvidos como a Psicoterapia de grupo, o Axiodrama e o Sociodrama (MORENO, 1975).

- **Psicoterapia de Grupo**

Entre 1925 e 1940, foram construídas as bases das Psicoterapias de Grupo, sendo Moreno (1999) o único a utilizar essa nomenclatura até 1935 quando, aos poucos, outros autores incorporaram esse termo em seu cotidiano profissional como método de trabalho, entre os quais Wender, Jennings, Schilder e Solby. Durante a Segunda Guerra Mundial, esse método teve sua expansão nos Estados Unidos por volta de 1940 e em 1941, na Grã-Bretanha. A Europa central foi conquistada pela metodologia somente em 1950.

Pesquisas históricas apontam que os caminhos das origens da psicoterapia como percurso consciente do que seria mais tarde uma metodologia de aplicação de grupos foram identificados como países semeadores dessa ideia na Europa, a França, a Rússia, a Alemanha e a Áustria primordialmente para somente mais tarde chegar aos Estados Unidos. A Psicoterapia de Grupo surge em protesto às intervenções individuais maciçamente aceitas socialmente, especialmente a psicanálise (MORENO, 1999).

Para o autor, existem alguns objetivos essenciais para que haja a Psicoterapia de Grupo, entre os quais podemos destacar (MORENO, 1999):

- a) Fazer com que haja a exploração do Eu dos sujeitos no sentido de integrá-lo, ao se percebido em situações de conflito de grupo, ao que Moreno chama de “forças incontroladas” por intermédio da análise sociométrica durante o processo psicoterápico;
- b) Estimular e provocar a integração também do próprio grupo para que a mutualidade do Eu aconteça na vivência do sujeito com o seu grupo.

O processo de terapia individual para Psicoterapia de Grupo, resumidamente posto por Moreno (2008), pode seguir o seguinte caminho:

Quando o lócus da terapia do indivíduo muda para o grupo, este se transformando novo sujeito (primeiro passo). Quando o grupo se desdobra em seus pequenos terapeutas individuais, eles se tornam agentes da terapia, o terapeuta principal torna-se uma parte do grupo (segundo passo) e, finalmente, o meio terapêutico é separado do curador e dos agentes terapêuticos grupais (terceiro passo). Em face da transição da psicoterapia para a psicoterapia de grupo, esta engloba a primeira. (p. 112)

Nessa transição consciente da necessidade da passagem do individual para o processo grupal de intervenção, chegamos à definição do que Moreno (1999) considera Psicoterapia de Grupo como “um método que trata conscientemente, as relações interpessoais e os problemas psíquicos de vários indivíduos de um grupo dentro de um quadro científico empírico” (p. 70). Ressaltamos que para Moreno a psicoterapia de grupo, apesar do conceito apresentado anteriormente, não se limita a diagnóstico e tratamento, mas se amplia, de acordo com Marineau (1992), na perspectiva da prevenção ou profilaxia que se revela intimamente ligada ao processo educacional ou de reeducação de novos comportamentos e significados na vida dos sujeitos envolvidos na psicoterapia de grupo.

- **Axiograma**

Outro desmembramento da técnica da Sociometria é o Axiograma, cuja dramatização de grupo focaliza uma temática ligada a valores sociais (MORENO, 1999). Valores que podemos considerar o certo e o errado; a ética em determinado contexto; escolhas de grupo onde a moral social é colocada em questão e onde o grupo tem a oportunidade de expor o seu posicionamento, independentemente de julgamentos individuais.

- **Sociodrama**

De acordo com Moreno (1972) o sujeito no Sociodrama é o grupo, verdadeiramente. Para a formação do grupo em um sociodrama não existem limite de número e que podem ser organizados de acordo com distintos papéis sociais e com as mais diferentes manifestações culturais que possam ter interesses em participar do processo de grupo e que queiram de alguma maneira, conhecer a si mesmas em um processo de intervenção grupal.

Desta vez, quem define a cena ou o conflito a ser trabalhado, desenvolvido ou encenado, se for o caso, é o *grupo*, diferentemente do psicodrama que focaliza o indivíduo (MORENO, 1972). O sociodrama “trata do aspecto social ou coletivo dos problemas, estando as relações privadas dos indivíduos colocadas em segundo plano” (p. 178) de acordo com as ideias morenianas apontadas por Schützenberger (1970). Este foi um dos métodos de investigação que nos propomos a utilizar em nosso trabalho de pesquisa e que chamamos de *Sociodrama Cigano*. No capítulo referente à metodologia (p. 133) é detalhado o formato tomado do sociodrama em nossa pesquisa.

Para Moreno (2008) não importa quem são as pessoas que vêm ao grupo, podem ser pessoas de diferentes culturas e nem importa o número de integrantes que tenham interesse em participar do sociodrama, mas sim que tenham necessidade de trabalhar um problema, o que será colocado como um problema do grupo e não como um problema do indivíduo. Dessa maneira, busca-se catarse social ao lidar nesse contexto sociodramático com problemas sociais. Esses problemas fazem parte das dificuldades dos conjuntos humanos em desempenhar os mais variados papéis sociais atribuídos a cada um de nós

e na nossa cultura pelos membros de nossa comunidade, com distintas variedades de sucessos e insucessos no desenvolvimento desses papéis a nós atribuídos e aceitos ao longo de nossa vida (MORENO, 2008). Para o autor, vale considerar a importância de como esse aprofundamento do sociodrama (e dos demais) nas emoções ou sentimentos dos sujeitos dos grupos pode interferir nas atitudes dos envolvidos no processo em culturas diferentes, quando ele argumenta:

... esses métodos têm sido considerados insubstituíveis e de um valor inigualável, visto que eles podem, na forma do sociodrama, ao mesmo tempo investigar e tratar os conflitos surgidos entre duas ordens culturais diferentes e, simultaneamente, pela mesma ação, promover mudanças na atitude dos membros de uma cultura frente ao membro da outra. (MORENO, 2008, p. 111)

Dessa maneira, o sociodrama vem contribuir para trazer à cena o que ciganos e não-ciganos pensam a respeito da exclusão e da inclusão social em culturas diferenciadas e a participar da educação durante essa vivência de determinados grupos.

4.3.3. Sociodinâmica

O conceito atribuído por Moreno (1999) à sociodinâmica é a “ciência da estrutura dos grupos sociais, isolados ou unidos” (p. 33), ou seja, a forma como podemos conhecer as estruturas grupais por intermédio de técnicas socionômicas sugeridas pelo autor, a seguir.

- **Teatro Espontâneo**

Para Moreno o Teatro da Espontaneidade é “um veículo organizado para apresentação do drama no momento” (MORENO, 1984, p. 52). O momento do

teatro espontâneo é preparado pelo diretor em que situações serão dramatizadas pelos atores. Podem ser de cenas já experimentadas anteriormente, mas não ensaiadas necessariamente, e revividas naquele momento, ou de cenas absolutamente novas oferecidas aos atores para encenarem no presente instante. A vivência da espontaneidade não pressupõe a teoria ou a prática do teatro, mas sim, como o autor indica, a busca de um caminho novo e tem como instrumentos essenciais a experiência e a análise (MORENO, 1984).

Moreno nos revela que testes podem ser reprisados pelos atores espontâneos em diferentes situações e diversos papéis para o que ele denominou de escala graduada para comparar os diferentes graus de espontaneidade e de prontidão no desenvolvimento para papéis atribuídos aos atores em treinamento. Dessa maneira, Moreno (1984) desenvolvia o treinamento da espontaneidade (p. 53).

Uma diferenciação interessante foi feita por Aguiar (1998) quando diz que em situação de psicodrama se trabalha no “como se” e o sujeito principal é o protagonista que revive a sua cena pessoal, diferentemente do sociodrama que focaliza “a realidade” e o sujeito trabalhado é o grupo como um todo, tendo voz. No entanto, no Teatro Espontâneo, que não tem o objetivo terapêutico, ele não é orientado pelo diretor a identificar um protagonista; e assim a estratégia indicada é estimular a variação de multiplicação de cenas simultâneas para que esse protagonismo não ocorra.

- **Jornal Vivo**

No Jornal Vivo os atores precisam dramatizar cenas dos noticiários do jornal veiculado no dia em que os atores estão interagindo com a plateia. A

intenção principal é a busca da expressão espontânea durante a apresentação no palco tanto pela forma, ao acontecer o improviso, quanto no momento em que a notícia do jornal é conhecida, ou seja, quando se toma conhecimento das informações em que a cena vai ser construída (MORENO, 1984).

4.3.4. Sociometria

Moreno (1999) considera que o aspecto social da sociometria tem função primordial em relação à ligação *metrein*, do grego, no sentido de medir, mesmo que o sentido global de sociometria esteja direcionado para a “ciência da medida do relacionamento humano” (p. 33). De acordo com Moreno (2008) a sociometria poderia ser compreendida como uma assembleia popular tendo em vista que somente as pessoas mais significativas e envolvidas no principal conflito social estariam prontas e preparadas para atuar e votar nessa assembleia, no intuito da busca pela solução e pelas prováveis mudanças advindas das decisões coletivas a serem apontadas pelo grupo.

- **Teste Sociométrico**

O teste sociométrico é um instrumento que tem como objetivo medir a importância da forma de organização que aparece nos grupos sociais (MORENO, 1972). Essa organização do grupo está diretamente ligada a ‘seleções’ ou ‘atrações’ e ‘rechaços’ manifestados por intermédio de eleições solicitadas a serem feitas dentro do grupo (MORENO, 1972) em nome de uma atividade a ser desempenhada, por exemplo, “trabalhar em uma comunidade juntos” com os membros desse grupo. Foi possível aplicar esse tipo de teste

nos mais variados contextos, locais de trabalho, escolas e residências, definindo quais as posições de cada sujeito naquele grupo analisado (MORENO, 2008).

- **Teste dos Papéis**

O teste dos papéis tem o intuito de “medir o comportamento dramático de um sujeito” (MORENO, 1972, p. 81) e de alguma maneira identificar a sua diferenciação quanto aos seus conhecimentos culturais tendo em vista o mergulho que tende a fazer para desempenhar com qualidade os seus personagens.

- **Teste da Espontaneidade**

O objetivo para participar do Teste da Espontaneidade é a procura por indicações a respeito da personalidade das pessoas envolvidas e que participam dessa avaliação. O teste de espontaneidade desencadeia nos que dele participam reações emocionais consideradas fundamentais, que envolvem raivas, alegrias ou até medos (MORENO, 1972).

No teste, a pessoa é posta em uma situação vital e assim é visto como ela atua, tendo por premissa que ela necessita aceitar as instruções do diretor seja com uma situação em que os objetos concretos existem na realidade “de fato” (*eventos reais*) ou quando a situação “ilusória” é criada e dita (*eventos ordenados*) e o sujeito reage ao que lhe é apresentado naquele momento, da maneira que melhor lhe convier (MORENO, 1975).

Para o desenvolvimento dos três eixos teóricos - a Sociatria, a Sociodinâmica e a Sociometria – é possível utilizar três mecanismos para o

desenvolvimento dos papéis, em todos os métodos e técnicas inseridas nesses eixos, que são o Role-playing, o Role-taking e Role-creating, apresentados em seguida:

- ***Role-playing***

Essa terminologia tem sido usada por Moreno (1975) em substituição a palavra ‘Rollenspieler’, em alemão, que tem o mesmo sentido de “interpretação de papéis” e implica algum grau de liberdade na interpretação do ator (p. 413), e pode ser entendido como uma forma de jogo, só que de maneira mais especializada, tendo em vista que há a interpretação do adulto (MORENO, 1983). O autor define essa técnica da seguinte maneira: “é personificar outras formas de existência, por meio do jogo” (p. 156). Essa técnica tem muita utilização no teatro espontâneo em razão da multiplicidade de atividades ao facilitar para o ator a vivência de situações inusitadas ou inesperadas para a sua vida cotidiana sob forma de jogos durante os treinamentos do teatro, incentivando a criatividade individual e grupal. Essas situações podem ter variações de dificuldades de criação do mais concreto ao mais abstrato das construções teatrais em que um sujeito ou um grupo possa construir em cena (MORENO, 1983).

Schützenberger (1970a) apresenta a seguinte definição para *role-playing*:

Consiste en representar un papel elegido, en un medio dado, com el fin de explorar, experimentar, desarrollar, arrastar a un cambio. El *role playing* o “representación del papel” puede convertirse en una forma de prueba o de *test* em psicodrama, a ser um episódio de desarrollo de la acción. El *role playing* permite al individuo cierto grado de libertad (SCHÜTZENBERGER, 1970a, p. 147).(grifo do autor)

Para Kaufman (1993), a diferença entre o *role-playing* e o Sociodrama está na preocupação que o primeiro tem no desempenho do papel, sobretudo,

buscando como os sentimentos são expressos pelos outros, os chamados de “contrapapeis”, como são percebidas as emoções dos outros. No sociodrama, as atenções são voltadas para o que o autor chamou de trabalhos educativos em grupos comunitários.

- ***Role-taking***

Esta técnica é desenvolvida com outro formato onde o ator recebe o papel praticamente acabado, tendo então limite de “liberdade” na criação do personagem (MORENO, 1975). Para Schützenberger (1970a) a ideia do desenvolvimento do *role-taking* é a seguinte:

Asunción del papel (role taking). Asumir un papel en la vida con sus repercusiones imperativas y coercitivas (ejemplo: ser un padre, una madre, un agente de policía, un profesor, un sacerdote...) El papel es “una conserva social” que se supone tiene una forma determinada por la sociedad y el ambiente, y que no permite apenas variaciones (SCHÜTZENBERGER, 1970a, p. 147).

É possível perceber as diferenças na forma como os atores podem desenvolver os seus papéis psicodramáticos, seja com o *role-taking*, *role-playing* ou *role-creating*, esse último conceituado a seguir.

- ***Role-creating***

Nessa situação de *role-creating*, o ator tem completa liberdade de criação de seu personagem, e tem sido utilizado com desenvoltura em grupos que treinam o teatro espontâneo (MORENO, 1975; MORENO, 2008). Schützenberger (1970a) complementa que, nessa maneira de desenvolver o personagem, se “permite al individuo crear libremente e improvisar” (p. 147).

4.4. Teoria dos Papéis

A Teoria dos Papeis de Moreno focaliza as funções dos papéis ao serem constituídos e trabalhados pelos indivíduos ao longo de suas vidas e tem como objetivos: 1) verificar o desenvolvimento do papel no contexto da realidade de vida das pessoas; 2) estudar os papéis na prática em situação experimental; 3) imprimir métodos psicoterápicos relacionados aos papéis dos sujeitos; e 4) examinar e treinar, no “aqui e agora” os comportamentos observados ligados aos papéis desenvolvidos pelas pessoas envolvidas no processo (MORENO, 1975).

Os papéis são compreendidos como precursores do Eu, da essência das pessoas e têm a tendência de se unificarem no sujeito. Para o autor, existem os *papéis psicodramáticos* ou *psicológicos* que as pessoas representam de maneira subjetiva e genérica; bem como os *papéis psicossomáticos* ou *fisiológicos* que dizem respeito às atividades sexuais, ou de dormir, de se alimentar e, finalmente, os *papéis sociais*, que dizem respeito ao de atividades e ações repetidas frequentemente, de geração e geração, são mais fácil e objetivamente identificadas (MORENO, 1975). Ainda na diferenciação entre Papel Psicodramático e Social, que também orientam as análises dessa pesquisa, Moreno (2008) identificou que ao desempenhar o papel de um pai, um irmão ou uma professora, desenvolvemos o Papel Psicodramático. De outra maneira, quando o papel representado é o pai, o irmão, a professora ou o médico, então se depara com os Papeis Sociais.

A terminologia “papel” pode ser vista no inglês *role* e que teve a sua derivação do latim *rotula* e desde a Grécia (Roma Antiga) os atores liam “rolos” escritos a respeito dos “papéis” que eram decorados. Somente entre os

séculos XVI e XVII, com o Teatro Moderno, é que fascículos de papéis ou “rolos” foram lidos como personagens do teatro e assim cenas eram criadas como um papel ou *role* (MORENO, 1975). A incidência dessa terminologia é oriunda do teatro e não da psiquiatria ou da sociologia. Como conceito, Moreno (1975, p. 27) nos apresenta: “O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”.

4.5. Teoria da Espontaneidade/Criatividade

Moreno (1975) vislumbra quatro maneiras de perceber a espontaneidade por intermédio de expressões características, independentes umas das outras e que se constituem da seguinte forma:

- a) A espontaneidade que se articula nos estereótipos e nas conservas culturais;
- b) A espontaneidade na personalidade que se expressa livremente;
- c) A espontaneidade nas expressões artísticas, nas novas criações e ambientes repaginados sob novos olhares;
- d) E, por último, a espontaneidade que se apresenta sob a forma de novas situações em respostas precisamente adequadas.

Comumente, um dos conceitos mais citados de Moreno (1975) em relação à espontaneidade se apresenta da seguinte maneira: “o protagonista é desafiado a responder, com um certo grau de adequação, a uma nova situação ou, com uma certa medida e novidade, a uma antiga situação” (p. 36) ou seja, quando ao desempenhar um determinado papel o ator não transmite o que “se espera dele” mas o inesperado que é convincente e não está associado ao que

o autor chamou de conservas culturais e assim o ator saca em sua atuação com ações criativamente surpreendentes e adequadas a situação posta. É mobilizado nas pessoas que experimentam o teatro espontâneo, o que foi chamado de “inteligência que opera aqui e agora, a espontaneidade” (p. 37) e por intermédio da Técnica da Livre Associação que nesse referencial envolve a verbalização, mas também todas as demais dimensões expressivas como a interação dramática, a dança, o desenho, o canto individual ou em grupo, a fala e qualquer mecanismo de comunicação significativa, para que o momento espontâneo do aqui e agora seja individual ou coletivo. Moreno (1975) chama a atenção para a utilização desses recursos, vinculando a criatividade com a espontaneidade durante o psicodrama ou em qualquer forma de intervenção psicoterápica com os devidos cuidados de saber diferenciar o que ele chamou de “espontaneidade patológica” que distorcidamente está relacionada aos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos nessas circunstâncias.

4.6. Matriz de Identidade

A Matriz de Identidade se constitui no instante em que o bebê nasce do “universo inteiro do bebê” (p. 26), onde o externo e o interno se confundem e se misturam meio e psique; onde o que existe é um todo. O autor chamou de Matriz de Identidade essa relação de co-experiência e ao mesmo tempo co-ação com as pessoas e objetos próximos do cotidiano da criança que se estabelece durante o seu desenvolvimento (MORENO, 1975).

Os papéis psicossomáticos ajudarão a criança a experimentar a ideia de “corpo”; já os papéis sociais apoiam as elaborações a respeito do que chamamos de “sociedade” e os papéis psicodramáticos ou psicológicos a respeito do que entendemos por psique do ser humano (MORENO, 1975).

Durante o desenvolvimento infantil, a criança passa por fases a que Moreno (1975) chamou de *Matriz de Identidade Total*, *Matriz de Identidade Total Diferenciada* ou *Realidade Total* e *Matriz da Brecha entre Fantasia e Realidade*, as quais definiremos a seguir:

- a) Na *Matriz de Identidade Total* a criança incorpora para si ações e objetos ao mesmo tempo associando também pessoas significativas a esse momento de sua vida. Exemplo: ela faz uma ligação direta entre a ação de tomar a mamadeira com a própria mamadeira e a sua mão que segura o objeto, todos associados a um instante único de interligação. Não há dissociação;
- b) Na *Matriz de Identidade Total Diferenciada* a criança já consegue diferenciar objetos reais de objetos imaginários, porém são considerados todos ao mesmo tempo como reais, do ponto de vista infantil;
- c) E, finalmente, a *Matriz da Brecha entre Fantasia e Realidade* quando nesse momento do desenvolvimento da criança é construída a *Matriz da Realidade Total* e, assim, fantasia e realidade se diferenciam e são percebidos claramente pelo sujeito.

É com a vivência da *Matriz de Identidade* e suas fases que a criança compreende que as ações da mãe passam a ser uma “extensão” dela e aos poucos se prepara para traçar novas combinações para buscar desempenhar o que o autor chamou de o papel do “outro”, mas, para isso, o processo vai ocorrendo de maneira gradativa nesse desenvolvimento e ao longo de cinco fases como nos conta Moreno (1975):

- a) Fase 1. Para a criança o outro é a sua identidade (de maneira completa e espontânea);

- b) Fase 2. Na medida em que a criança concentra a sua atenção no outro, ao mesmo tempo, tem estranhamento por parte desse outro;
- c) Fase 3. Durante a sua experiência com o outro, a criança se inclui e deixa de fora as demais partes envolvidas no processo;
- d) Fase 4. Na medida em que a criança se envolve ainda mais com o outro passa a representar o papel desse outro;
- e) Fase 5. Nessa fase, é o momento em que a criança representa o papel do outro envolvido e, ao mesmo tempo, também consegue representar o seu próprio papel, conseguindo assim a “inversão da identidade” atribuída por Moreno (1975).

De acordo com a Teoria Socionômica, essas cinco fases constituem a base psicológica para o desenvolvimento da projeção, da imitação vinculado ao outro, da identificação, da transferência e, sobretudo, para o desempenho de todos os papéis que somos capazes de criar e construir. Então, a criança primeiramente passa pela fase de identidade ou unidade, a exemplo do ato de comer citado anteriormente e posteriormente consegue fazer a inversão de identidade ao trocar de papéis com o outro (MORENO, 1975).

A possibilidade de conseguirmos fazer essas trocas de papéis nos revela um novo mundo de novas possibilidades e domínios. Características humanas privilegiadas que valorizam e ampliam os horizontes da criação e da construção de diferentes conhecimentos a partir do que é real e do que pode ser “inventado” para se tornar real em outro momento – mas sempre com muita consciência de como, para que e o porquê dessa nova criação.

Os seres humanos transitam pela realidade e pela fantasia a todo o momento, mas o que é sempre questionado é se temos domínio durante esse

trânsito. Segundo Moreno (1975), a espontaneidade é o fator que garante essas transferências, de certa maneira instantâneas e de domínio garantido a partir de uma consciência da experiência vivida pelo treinamento da espontaneidade. Dessa maneira, seria possível experimentar, sem prejuízo das relações sociais do cotidiano, sensações e vivências com objetos e sujeitos reais e da nossa imaginação em um dado momento. Para o autor, estamos permanentemente lutando pelo equilíbrio entre esses dois mundos, da fantasia e da realidade, tendo como fluido principal a espontaneidade que permanece.

CAPÍTULO 5

Metodologia de Pesquisa

A abordagem metodológica de pesquisa escolhida tem como teorias de base a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, a Teoria da Socionomia de Jacob Levi Moreno e a abordagem qualitativa de pesquisa por intermédio de entrevistas de história de vida e entrevistas semiestruturadas.

Com este referencial multimetodológico centrado na pesquisa de representações sociais e da socionomia, temos a possibilidade de tomar um panorama da exclusão ao mesmo tempo em que não perdemos a capacidade de detalhamento e riqueza do que é considerando atrelado a esse 'se sentir excluído', dando-se a devida importância a três aspectos: a importância da história de vida, que caracteriza os participantes no processo de exclusão dos ciganos, dando voz aos seus sentimentos e contextos vividos pelos sujeitos; a participação de sujeitos ao responderem livremente a questionários que abordam a relação entre educação e exclusão social; e, por último e não menos importante, a possibilidade de expressão desse sentimento de exclusão e a perspectiva de obtenção da 'imagem' e sua significação nos pequenos grupos, na medida em que participaram do "sociodrama cigano", viabilizando a ligação da imagem corporal com as representações sociais.

Para justificar em parte esse modelo de pesquisa, Morin (APUD JODELET, 2000) é lembrado quando considera:

... Por ejemplo, la noción de hombre se encuentra compartida entre diferentes disciplinas biológicas y todas las ciencias humanas: se estudia el psiquismo por un lado, el cerebro por otro, el organismo por un tercero, los genes, la cultura, etc... Todos estos son efectivamente aspectos múltiples de una realidad compleja; pero no tienen sentido si no están relacionados con esta realidad compleja, en lugar de ignorarla (p. 9).

Diante da ideia, Jodelet (2000) vislumbra nas representações sociais a chance de atravessarmos todas as disciplinas como mediadora para a abertura de visões globais em termos de concepção de homem e dos objetos por ele apropriados. É justamente nos estudos de como os seres humanos interpretam o seu cotidiano e seu mundo que podemos permitir integrar as dimensões, culturais e sociais com a história, possibilitando desse modo uma perspectiva de evolução e avanço nas orientações teóricas de diferentes argumentos teóricos.

No percurso da pesquisa traçada, a nossa intenção é também resgatar o sujeito ecológico que permanece em exclusão social. E fazemos isso no momento em que amplificamos as suas dores e suas vitórias, na medida em que colocamos no palco social as histórias de vida e corporificamos os sentimentos atrelados à exclusão, damos vazão ao que está ‘encoberto socialmente’ e desvelamos a construção de um ‘jeito de ser’ que é ‘dele’ e que ao mesmo tempo “é nosso”, porque fazemos parte da mesma sociedade em que alguns se sentem fora dela. Resgatamos de alguma maneira o sujeito ecológico que está ligado a todas as questões sociais e que denuncia um ‘não fazer’ ou um fazer de uma ‘vida de possibilidades’ ou de “impossibilidades”, de uma afirmação de sujeito ou de sua negação.

5.1. Procedimentos Metodológicos Gerais

A forma de abordagem das representações sociais acerca da Exclusão Social toma cinco formas:

Fase 1) Nortear as Representações Sociais a respeito do que significa ser excluído para dois ciganos a partir da história de vida deles, e conhecer como se estabelece a relação entre educação e exclusão social durante o processo de exclusão vivida por eles em suas vidas;

Fase 2) Identificar as principais ideias de um pequeno grupo (Grupo 1) de cinco ciganos Colons (Brasília) a respeito do que significa “ser excluído pelos não-ciganos” e o que significa “ser excluído dentro do grupo de ciganos” por intermédio de entrevistas semiestruturadas, permitindo saber como eles relacionam a Exclusão Social com a Educação;

Fase 3) Conhecer as representações sociais a respeito do que significa “ser cigano” para um grupo de ciganos Colons (Grupo 2) de Brasília, por intermédio da aplicação de um grupo focal e mais tarde com entrevista semiestruturada que aprofunda as questões essenciais já identificadas no grupo focal;

Fase 4) Conhecer as Representações Sociais sobre o que é “ser cigano” e acerca de “Exclusão Social” com a aplicação de questionários e utilização da Análise de Evocação para a identificação das representações para professores do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e alunos da rede de ensino superior público e particular do Distrito Federal; professores e alunos com e sem contato com os ciganos. Nesse questionário também foram inseridas perguntas abertas a respeito de como esses participantes relacionam a Exclusão Social e a Educação;

Fase 5) Investigar por intermédio de práticas sociodramáticas qual a concepção do “ser cigano” por meio do “Sociodrama Cigano” para grupos de estudantes de Pedagogia e de Nutrição, alunos em formação de Psicodrama e

alunos em formação de didata em Psicodrama. Assim, por meio dos sociodramas conhecer, como a exclusão pode se manifestar nas ideias expressas corporalmente, nessas atividades grupais.

5.2. Participantes da Pesquisa

Para nós, não-ciganos, o acesso aos grupos de ciganos é permeado de muita negociação e anuência antecipada do líder antes de conseguirmos conversar livremente, a não ser que aceitem a proposta trazida de maneira rápida, quando então temos mais liberdade para estarmos com eles. Gostaríamos de chamar a atenção para as dificuldades em encontrar os grupos de ciganos. Num primeiro momento, fomos contatados por uma mulher que se dizia cigana e que tinha o interesse de fazer um levantamento a respeito de um dos grupos ciganos de Brasília em uma pesquisa censitária para aquele grupo específico. Conseguimos assim o contato com o primeiro grupo de ciganos, mesmo não desenvolvendo o censo, já que essa pessoa que nos apresentou ao grupo não manteve mais contato conosco. Iniciamos o contato e antes de concluirmos a nossa pesquisa o grupo foi embora.

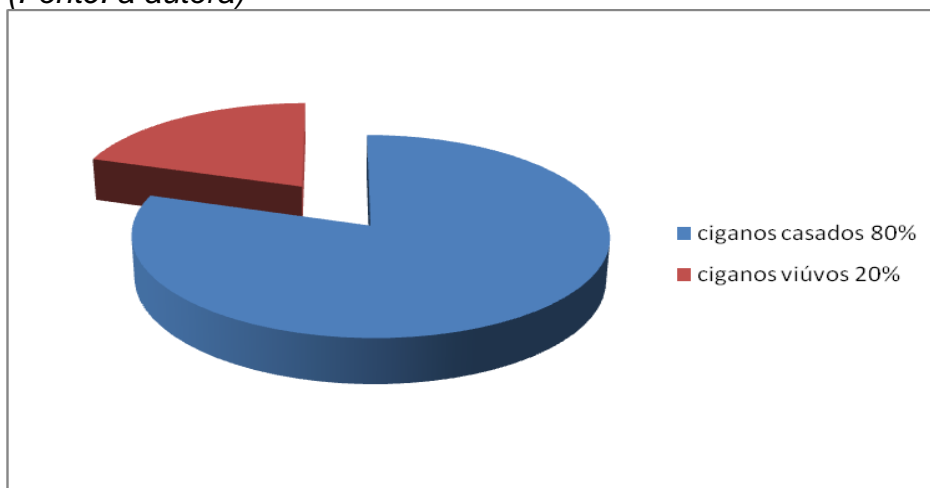
A busca por outro grupo foi angustiante porque sempre que tínhamos uma informação de um grupo, a seguir, éramos informados de que aquele grupo teria ido embora porque estava sendo ameaçado por outros grupos e por isso perdíamos essa perspectiva de encontro para desenvolvimento da pesquisa. Mesmo os órgãos públicos ligados a diversidade social ou às assistências sociais em Brasília não mantinham informações sobre grupos de ciganos e suas localizações. Foi por intermédio da Associação Internacional Maylê Sara Kalí (AMSK/Brasil) cujas responsáveis são Elisa Costa e Lucimara

Cavalcante, entre outras pessoas, que tivemos informações a respeito de grupos de ciganos e de escolas que estariam próximas a acampamentos ciganos. Quanto mais passava o tempo mais nos sentíamos distantes desses grupos porque a sociedade em geral não tem informações precisas de onde se encontram os ciganos, acontecendo que no momento em que os encontramos também não podíamos assegurar que seríamos aceitos ou ainda que eles não iriam embora antes de concluirmos o nosso trabalho. Esse processo foi muito desgastante operacionalmente, mas nos dois grupos de ciganos com que tivemos contato fomos muito bem recebidos por eles, apesar de perdermos o contato com os dois grupos, no primeiro definitivamente e no segundo porque não nos atenderam pelo telefone para agendamento de outros encontros. Sabendo, porém, onde o segundo grupo acampou, apresentaremos o trabalho concluído para o grupo indo ao local mesmo sem o contato antecipado, apenas para fazer uma devolução dos resultados alcançados em nosso trabalho.

5.2.1. Perfil do Primeiro grupo de ciganos *Calons* que tivemos contato na via Estrutural (Brasília – DF)

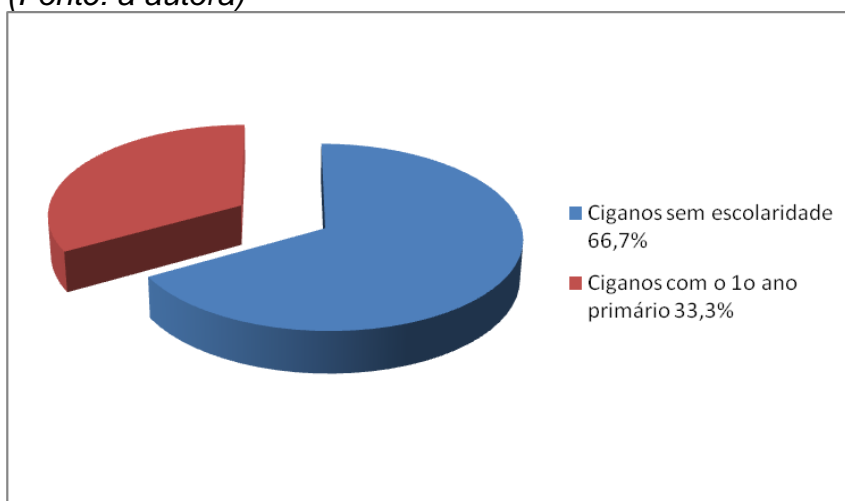
O perfil do primeiro grupo de ciganos contatados se apresenta da seguinte maneira: a idade média era de 44,60 anos, as mulheres desenvolviam como trabalho atual a venda de panos de prato e os homens vendedores (comerciantes) e todos os homens eram casados. A seguir demonstramos nos Gráficos 1 e 2 o formato do grupo com relação ao estado civil e à escolaridade do grupo entrevistado:

GRÁFICO 1: *Características do estado civil do grupo 1 dos ciganos.*
(Fonte: a autora)



Esse grupo de adultos foi selecionado para participar pelo próprio líder do grupo, ao qual pedimos que elegeisse pessoas do grupo consideradas atuantes nas decisões da comunidade e com idades diferentes entre homens e mulheres. Uma das mulheres era idosa, com 69 anos e a pessoa mais jovem era uma mulher de 22 anos. A maior parte (80%) das mulheres e dos homens que participaram das entrevistas eram casados.

GRÁFICO 2: *Caracterização da escolaridade do grupo 1 de ciganos.*
(Fonte: a autora)



É notória a falta de escolaridade dos ciganos em todos os dois grupos investigados. Os integrantes demonstravam a precariedade da leitura e da escrita entre os grupos ciganos, especialmente nas comunidades Calons que

vivem, em sua maioria, em situação de dificuldade ao acesso de serviços educacionais, bem como sociais e carência financeira de apoio para a própria subsistência.

A realidade dos *Colons* brasileiros nos dá a impressão de que esse grupo se encontra “fora do nosso tempo” e porque não dizer excluído da sociedade contemporânea. O grupo *Colon* que conhecemos em Brasília (Distrito Federal) se encontrava em isolamento, pouca comunicação com outros grupos *gadje* a não ser entre ciganos da mesma comunidade, inicialmente em terreno público provisório (propriedade da CAESB na via Estrutural) e mais tarde em busca de terras para se fixarem, procurando sair do nomadismo. As condições de habitação eram precárias, sem energia elétrica, em cabanas de maderites ou lonas, em um terreno aberto de terra, sem saneamento ou esgoto. O grupo encontra-se em situação econômica precária e seus membros trabalhavam com vendas de peças de artefatos de cozinha, alguns bordados feitos pelas mulheres e vendidos por elas mesmas. Grande parte do grupo encontra-se sem emprego fixo. As condições educacionais eram bastante simples, praticamente todo o grupo apenas escreve o nome próprio, não tendo a alfabetização como suporte educacional. Mantém a tradição educacional da língua *romani* e dos costumes ciganos vinculados às tradições do que é transmitido oralmente de uma geração para outra. Os casamentos ocorrem entre pares dentro do mesmo grupo e quando a mulher completa os seus 13 anos de idade. As mulheres trabalham fora e cuidam das crianças e os homens organizam o acampamento e cuidam da segurança do lugar do grupo.

Para nossa surpresa, o líder desse grupo, depois de nos encontrarmos algumas vezes nesse acampamento e cinco ciganos participarem de nosso trabalho, se comunica e diz que conseguiram um terreno poucos meses depois no bairro de Vicente Pires, da administração setorial de Brasília. Pediram-me para esperar algumas semanas enquanto estariam “montando acampamento” nesse novo terreno para que retornássemos os contatos para continuar assim as nossas entrevistas. Semanas depois, recebemos a ligação do líder nos informando de que foram expulsos do terreno onde estavam se estabelecendo pelos políticos que não os queriam naquele terreno. Naquele momento, também ele nos diz que, iria embora de Brasília, tendo em vista duas situações graves, que tinha acontecido, a expulsão da nova terra e uma situação de separação familiar que estava acontecendo no grupo, o que abalou, emocionalmente, a toda aquela comunidade. A partir desse instante, não foi possível estabelecer mais nenhum contato com esse grupo, e ficamos com as entrevistas individuais registradas, e autorizadas pelo grupo nos termos de consentimentos.

5.2.2. Perfil do segundo grupo de ciganos que tivemos contato: Comunidade Calon de Planaltina (DF)

O encontro com essa comunidade Calon em Planaltina ocorreu de maneira inusitada. Estávamos aplicando questionários entre os professores da escola Córrego do Arrozal por saber que esses professores tinham contato direto com os ciganos, que foram seus alunos, e por isso selecionados para participar de nosso trabalho, quando o grupo de professores nos informa que ao final da rua da escola existia a comunidade Calon e que poderíamos entrar

em contato com o líder para saber do interesse destes em participarem da nossa pesquisa.

No mesmo dia fomos ao endereço indicado e parte do grupo nos recebeu. Mostraram-se bastante acolhedores e educados conosco desde o primeiro momento e depois que apresentamos a nossa proposta de pesquisa, o grupo nos pediu para aguardar o líder que não estava no momento mas estava chegando e naquele instante começaram a questionar a respeito do trabalho e a falar sobre diversos temas também de nosso interesse. Fizemos um grupo focal com esse grupo.

Logo em seguida, uma hora depois, chegou o líder que foi muito tranquilo e simpático em falar conosco e aceitou de pronto em participar da pesquisa para ser entrevistado a respeito de sua história de vida. Com ele marcamos outro dia para que registrássemos toda a conversa e ele aceitou com muita disposição.

Essa comunidade Calon também é bem simples, sem recursos econômicos e financeiros, mas já estão com moradia fixa com concessão de uso da terra cedida pela União Federal, dispondo de documentação legalizada com esse fim. Mesmo assim, mantêm a tradição cigana de viverem em barracas construídas de lona e a terra sem asfalto, no barro, por todo o terreno. São barracas muito simples, com banheiro externo e possuem água encanada, mas sem energia elétrica no lugar.

O grupo de ciganos é conhecido pela região e na escola, já que as crianças já estudaram nesse colégio que fica no início da rua do acampamento.

Esse grupo participou de nossa pesquisa com entrevistas semiestruturadas de cinco membros dessa comunidade Calon de Brasília.

Participaram no primeiro momento do grupo focal três ciganas e dois ciganos, sem o líder. Mais tarde, quando o líder chegou o grupo foi reformulado ficando somente os homens ciganos com o número de sete e ainda o líder do grupo Calon. No outro encontro com essa comunidade cigana fizemos uma entrevista individual com o líder do grupo que tem 43 anos e não possui escolaridade.

Não temos o perfil detalhado do grupo porque no final da pesquisa, depois de fazermos a entrevista individual com o líder não conseguimos mais contato com o grupo.

5.2.3. Perfil dos ciganos, *Sinti* e *Rom*, com os quais mantivemos contatos em entrevistas de histórias de vida individuais

Os participantes entrevistados foram uma cigana, que reside na Colômbia e pertence à comunidade *Rom*, e um cigano, que reside em São Paulo. O primeiro contato com ambos foi no “*Ciclo de Debates Ciganos: uma história invisível*” realizada na Universidade de Brasília nos dias 9 e 10 de abril de 2012, no auditório da Reitoria.

Desse evento participaram diversas comunidades ciganas do Brasil e de outros países, como Espanha, Portugal e Colômbia. Na oportunidade, conhecemos esses dois ciganos. O que reside em São Paulo é da comunidade *Sinti*; e a cigana, que mora na Colômbia é da comunidade *Rom* e atualmente de muita presença e participação pela criação de Leis que beneficiam os ciganos no seu país. Nesse contato, apresentamos a eles nossa pesquisa e o interesse na participação dos dois nas entrevistas individuais para contar a história de suas vidas, relacionando a temática do nosso trabalho. Os dois

aceitaram prontamente participar pelo que, a seguir, pudemos fazer os registros dessas entrevistas.

Com o cigano do grupo *Sinti* agendamos conversas pela internet onde as perguntas eram apresentadas e o participante respondia livremente às indagações. Com a cigana do grupo *Rom*, no mesmo período do evento marcamos um encontro para gravarmos a entrevista e ela foi registrada oralmente, enquanto participante do evento em Brasília.

Perfis de cada um dos dois ciganos entrevistados:

- Cigano que mora em São Paulo, do grupo *Sinti - Valshtike*, de notório saber em Antropologia Social e Linguística Histórica e Estrutural orientado pelo prof. Hilário Ângelo Pelizzer (USP – SP) e pelo prof. Dr. Antonio Jordão Netto, coordenador vinculado à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC e Universidade Sant’anna, membro de Honra da Association Santoise de Gitans (França), ganhador do prêmio Betinho – Atitude Cidadã de 2012 (SP), 52 anos, membro da ONG Embaixada Cigana.
- Cigana da comunidade *Rom*, que reside em Bogotá, engenheira industrial e especialista em planificação, trabalha em diferentes entidades do Estado Colombiano com ligação com a Organização Pan-Americana da Saúde de temas Ciganos da América; esteve também trabalhando com temas ciganos de direitos humanos. É militante dos temas ciganos não somente na Colômbia.

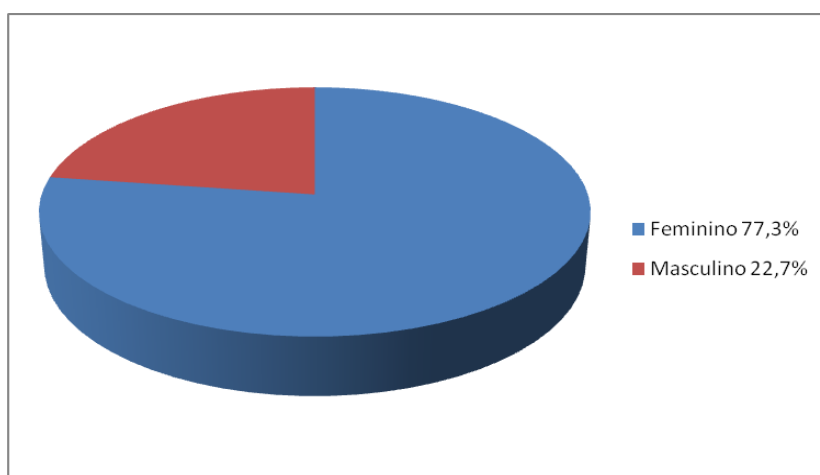
5.2.4. Perfil dos professores da Rede de Ensino Público do Distrito Federal

Participaram de nossa pesquisa professores da Rede de ensino público com o seguinte perfil:

Um total de 75 profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal que já mantiveram contato com os ciganos, na qualidade de professores. Um grupo de 64 professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal que não mantiveram contato com os ciganos em sua instituição de ensino. Todos os dois grupos participaram da pesquisa ao responderem ao questionário de Análise de Evocação de nosso trabalho.

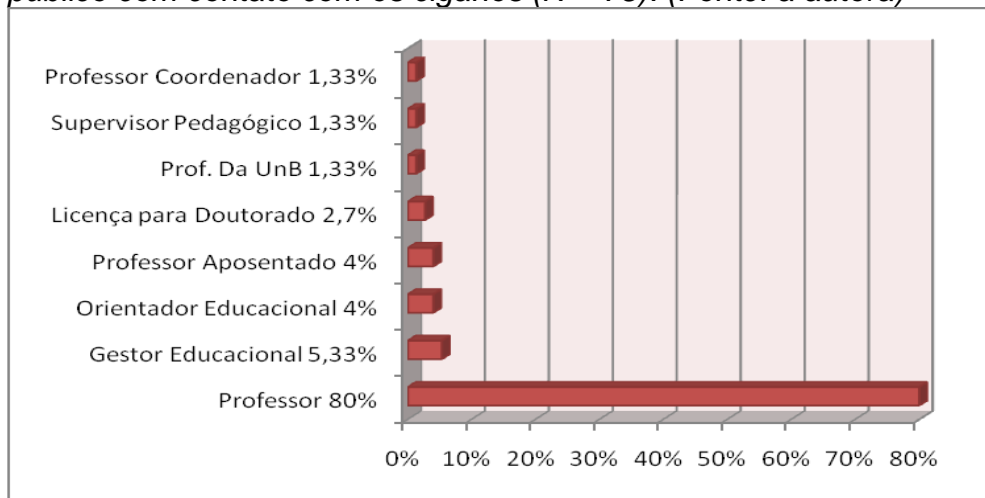
Perfil dos professores do ensino público que tiveram contato com os ciganos: a idade média do grupo era de 42,95 anos e as figuras a seguir nos gráficos serão apresentadas às demais informações desse grupo:

GRÁFICO 3: *Caracterização por sexo dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75). (Fonte: a autora)*



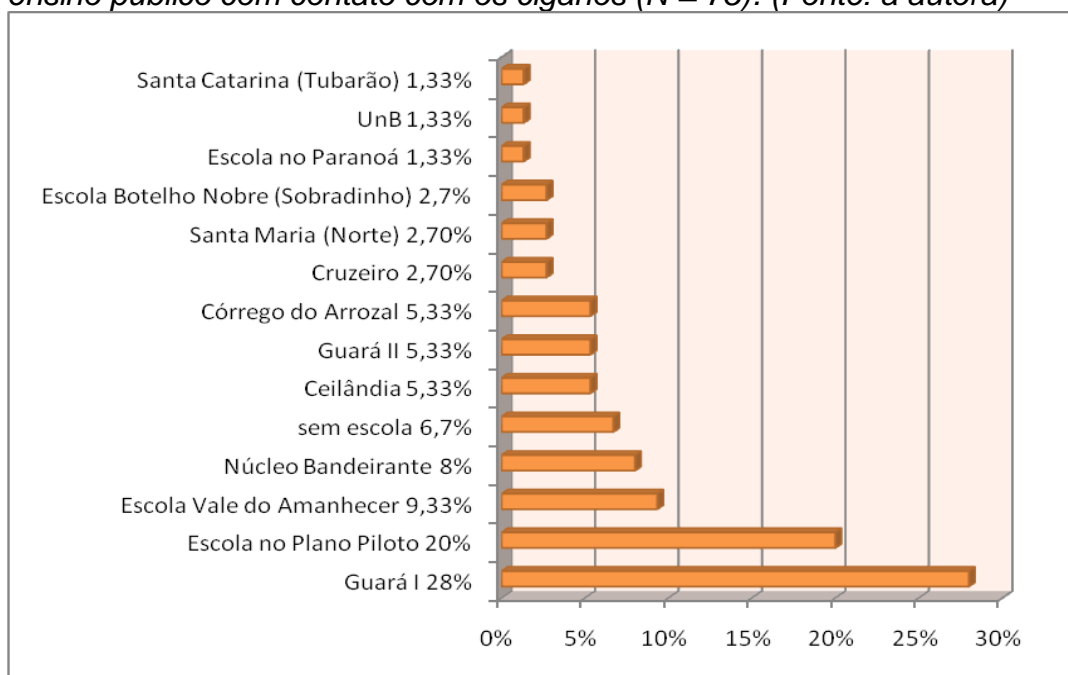
A maioria dos professores que responderam ao nosso questionário do ensino público tem o domínio feminino com 77,3% e 22,7% de colaboração masculina. A seguir, a caracterização dos professores com relação às suas funções atuais, no Gráfico 4:

GRÁFICO 4: Caracterização por função atual dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75). (Fonte: a autora)



É possível perceber que a participação magoritária é de professores do ensino público da Secretaria de Educação do Distrito Federal, seguido pelo grupo de Gestores Educacionais, e finalizando uma boa participação de Orientadores Educacionais e professores da Secretaria que já se aposentaram mas fizeram questão de participar de nossa pesquisa. Esses profissionais podem ser encontrados em diferentes instituições educacionais do Distrito Federal, dispostos no Gráfico 5 a seguir:

GRÁFICO 5: Caracterização por local da escola dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75). (Fonte: a autora)



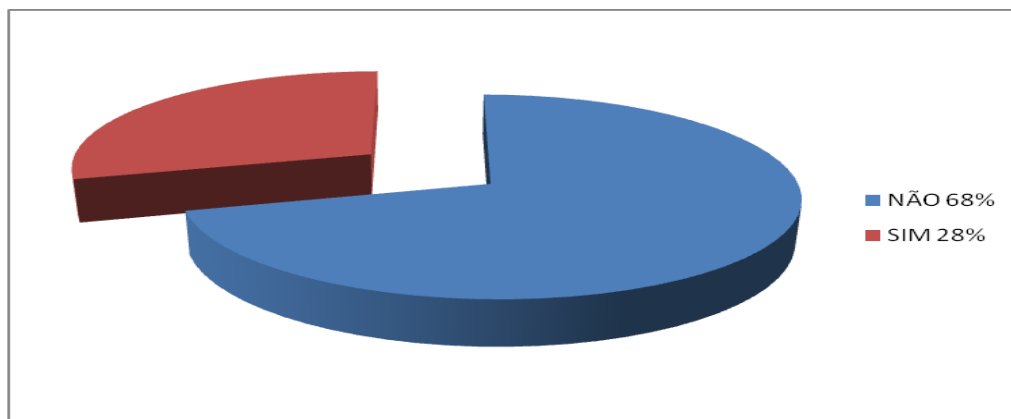
As escolas eleitas para participar do nosso trabalho foram apontadas como receptoras de alunos ciganos, permitindo-nos organizar esse recebimento da seguinte maneira, no geral do grupo: as escolas das cidades do Guará I e II, do Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte) e do Cruzeiro recebiam ciganos provenientes da região da Estrutural; as escolas de Planaltina, Sobradinho e Vale do Amanhecer recebiam ciganos que vinham de Planaltina, enquanto Taguatinga e Cruzeiro recebiam ciganos que estavam morando em casas fixas nesses locais. O Núcleo Bandeirante recebia outro grupo de ciganos que estavam acampados em regiões proximas aquela cidade do DF.

A seguir, demonstramos no Gráfico 6 as percentagens apresentadas pelos professores do ensino público que tiveram contato com os ciganos. Por essas informações os professores, na grande maioria de 68%, acreditam que os ciganos residem em lugares distantes da escola onde eles trabalham. Esse formato tem a influência do número de professores que participaram no Guará (28%) e no Plano Piloto de Brasília (20%) em que realmente os ciganos não residem, oriundos da Estrutural, distante daquelas regiões. Percebemos que 20% do restante dos professores que indicaram esse distanciamento dos ciganos das suas escolas desconhecem que eles residem nas proximidades. E 28% desses profissionais conhecem a procedência dos ciganos que já frequentaram as escolas públicas, conhecendo também a proximidade dos acampamentos ou casas fixas dos ciganos em seus bairros de trabalho.

No Gráfico 6, percebe-se um alto ndice de acampamentos identificados como próximos das escolas (28%) desses professores, o que pode indicar o interesse dos profissionais da educação, em saber se as comunidades ciganas

se encontram perto ou não das escolas, ou em qual região poderiam ser identificadas. Esses índices poderão ser vistas no Gráfico abaixo:

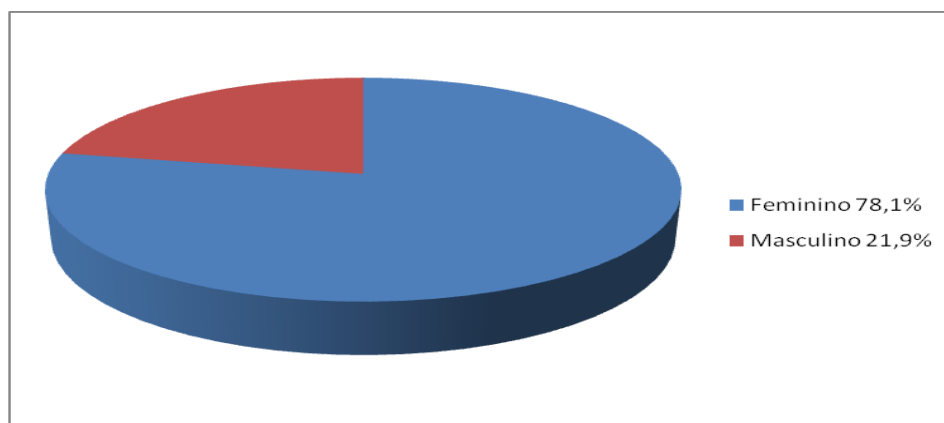
GRÁFICO 6: *Caracterização por ter ou não acampamento cigano próximo à escola dos professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75). (Fonte: a autora)*



Os professores do ensino público que não tiveram contato com os ciganos apresentaram o seguinte perfil: a média de idade foi de 42,56 anos e com o total de respondentes de 64 sujeitos.

A participação feminina sobressai significativamente em relação à participação masculina nesse grupo, como podemos identificar no Gráfico 7 a seguir:

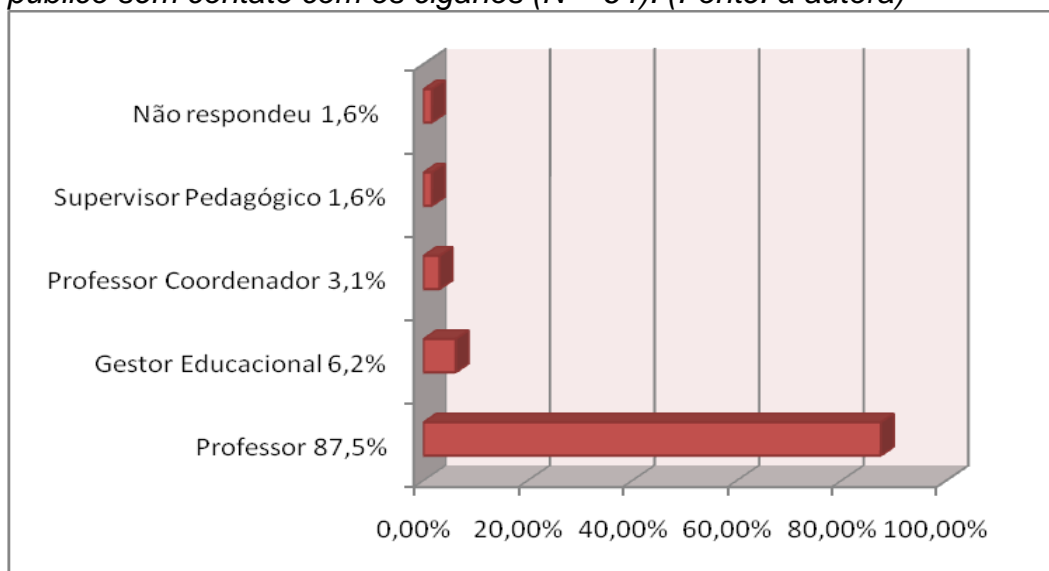
GRÁFICO 7: *Caracterização por sexo dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64). (Fonte: a autora)*



É comum a participação maior de mulheres nesse contexto educacional tendo em vista que a incidência de homens nas formações pedagógicas é bem menor do que a participação feminina. Aqui tivemos o índice de 78,1% de

professoras e 21,9% de professores que não tiveram contato com os ciganos, mas que estavam inseridos em escolas que já receberam ciganos na sua instituição. As funções atuais dos professores que não tiveram contato com os ciganos são apresentados no Gráfico 8, a seguir:

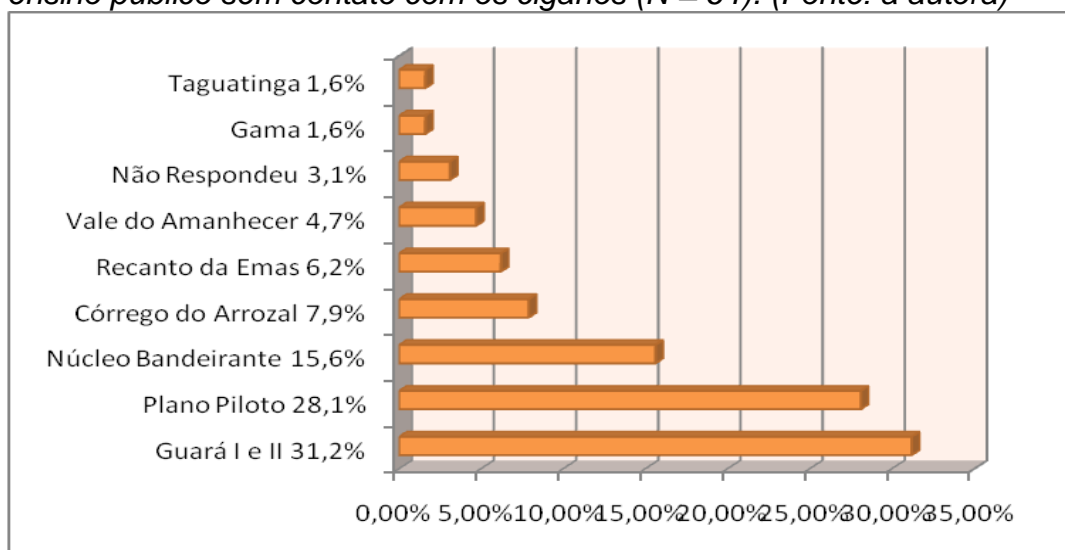
GRÁFICO 8: *caracterização por função atual dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64). (Fonte: a autora)*



Os professores formam o grupo de maior quantidade entre as que não tiveram contato com os ciganos, totalizando 87,5%, seguido pelo grupo de Gestores Educacionais (6,2%) e Professores Gestores (3,1%).

O próximo Gráfico, mostra a localização das escolas ligadas aos professores que não tiveram contato com os ciganos:

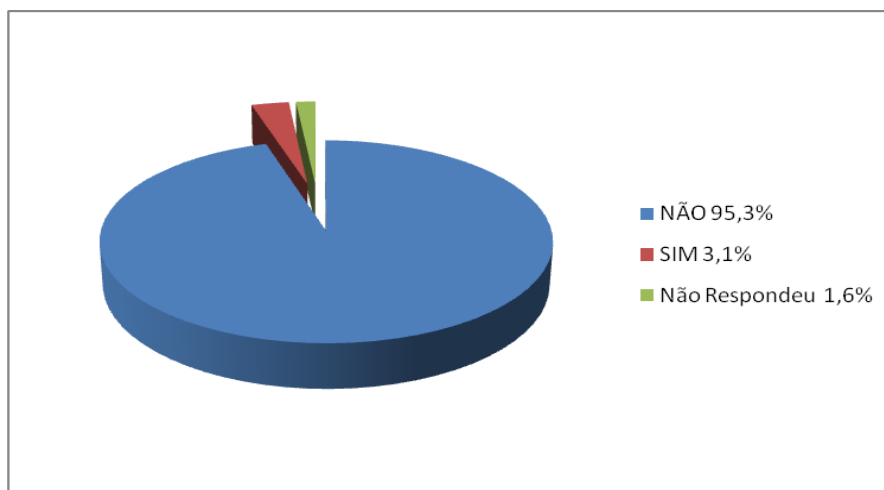
GRÁFICO 9: *Caracterização por local da escola dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64). (Fonte: a autora)*



Constatamos que os professores do Guará I e do Guará II (31,2%) mesmo tendo recebido ciganos em suas instituies têm, nesse grupo, a maior percentagem de professores sem contato com os ciganos, bem como o Plano Piloto (28,1%), o Núcleo Bandeirante (15,6%), o Córrego do Arrozal (7,9%) e Vale do Amanhecer (4,7%) o que nos leva a pensar que a divulgação da cultura cigana ou de informações a respeito dos ciganos nessas instituições que acolheram a esse grupo não foi amplamente divulgada nas escolas e nem entre os professores.

A seguir trazemos o Gráfico 10 que caracteriza como esses professores identificam a proximidade ou não dos acampamentos dos ciganos em relação às suas escolas.

GRÁFICO 10: *Caracterização por ter ou não acampamento cigano próximo à escola dos professores do ensino público sem contato com os ciganos (N = 64). (Fonte: a autora)*



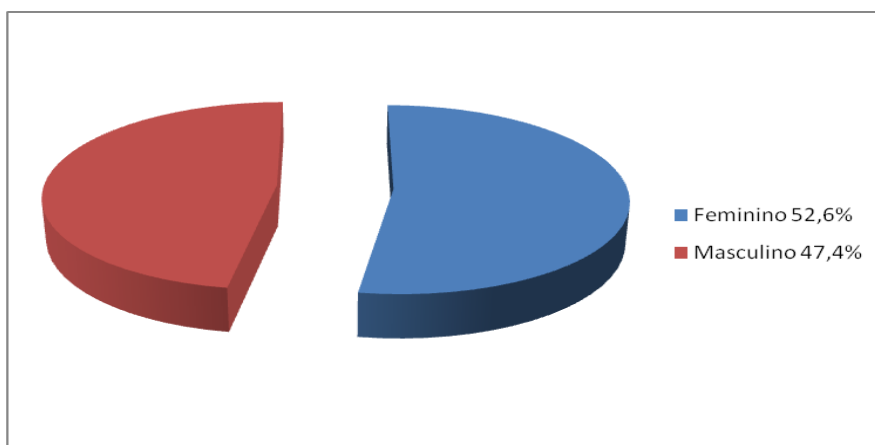
Mesmo em escolas públicas que receberam ciganos no corpo discente, 95,3% dos professores desconhecem onde se situam (ou se situavam) acampamentos ciganos. A maior parte das escolas recebe ciganos que vêm de outras regiões, distantes dessas, na maioria das vezes.

5.2.5. Perfil dos alunos da Rede de ensino Público do Distrito Federal

Participaram 19 alunos do ensino público superior que já tiveram algum tipo de contato com os ciganos e 61 alunos desse contexto de rede de ensino que não tiveram nenhum tipo de contato com grupos de ciganos, mas se dispuseram a responder ao nosso questionário (EVOC).

Os alunos do ensino público com contato com ciganos, com a idade média de 26,78 anos, tinham 52,6% de mulheres e 47,4% de homens, conforme percebemos no Gráfico 11 a seguir:

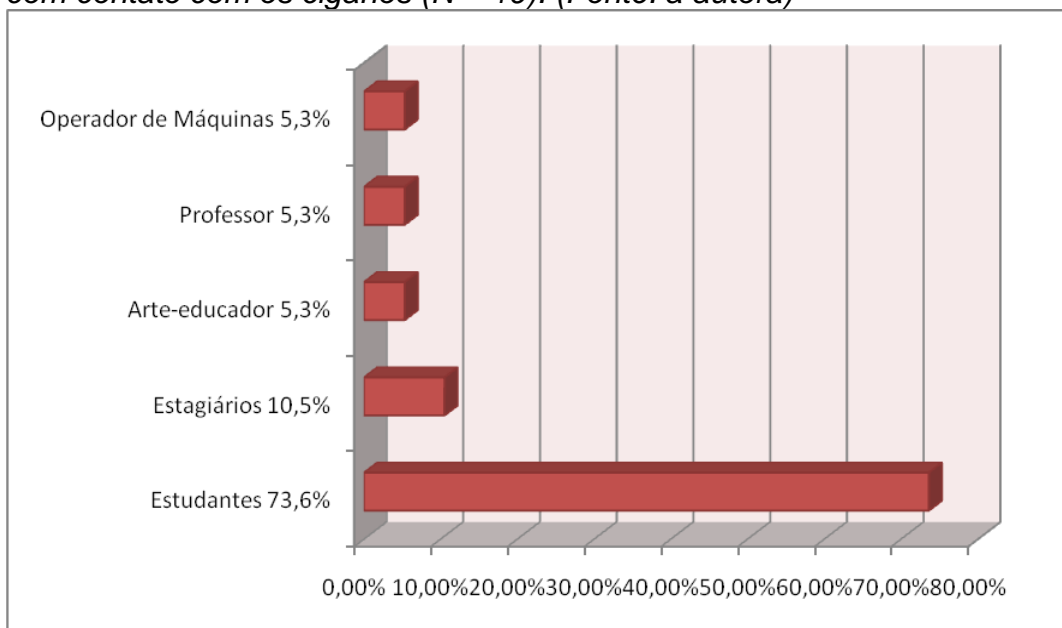
GRÁFICO 11: *Caracterização por sexo dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19). (Fonte: a autora)*



Esse grupo mostra-se bem dividido, 47,4% de homens e de mulheres com 52,6%.

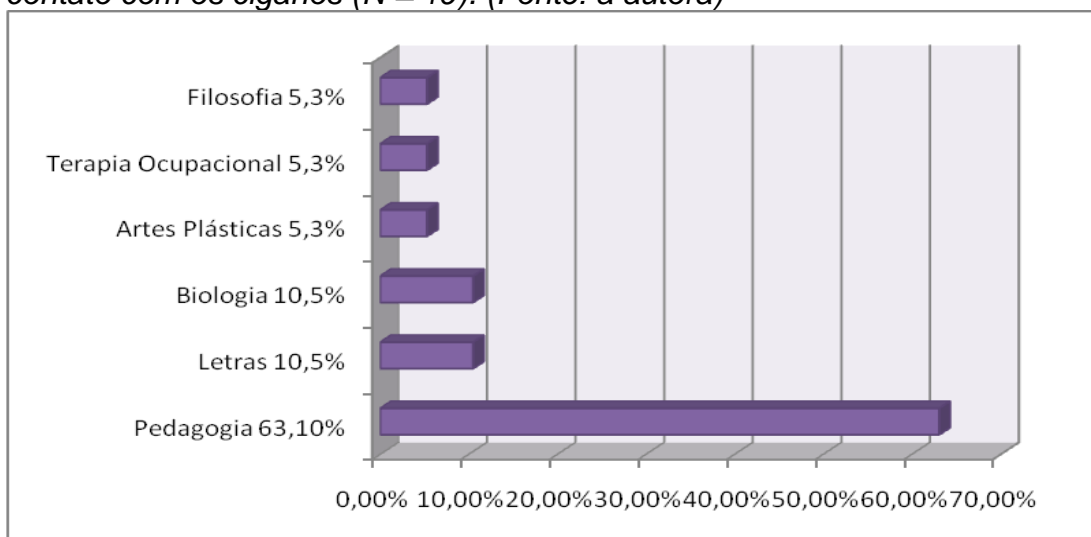
As funções dos alunos do ensino público pesquisados que já tiveram contato com ciganos desempenham em sua maioria apenas a função de ser estudante (73,6%) e a segunda percentagem foi a de estagiários (10,5%) que devem estar no final dos seus cursos. A menor percentagem ficou para um grupo de alunos que exercem a função de professores e de operadores de máquinas com 5,3% para cada segmento apresentado no Gráfico 12 abaixo:

GRÁFICO 12: Caracterização por função atual dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19). (Fonte: a autora)



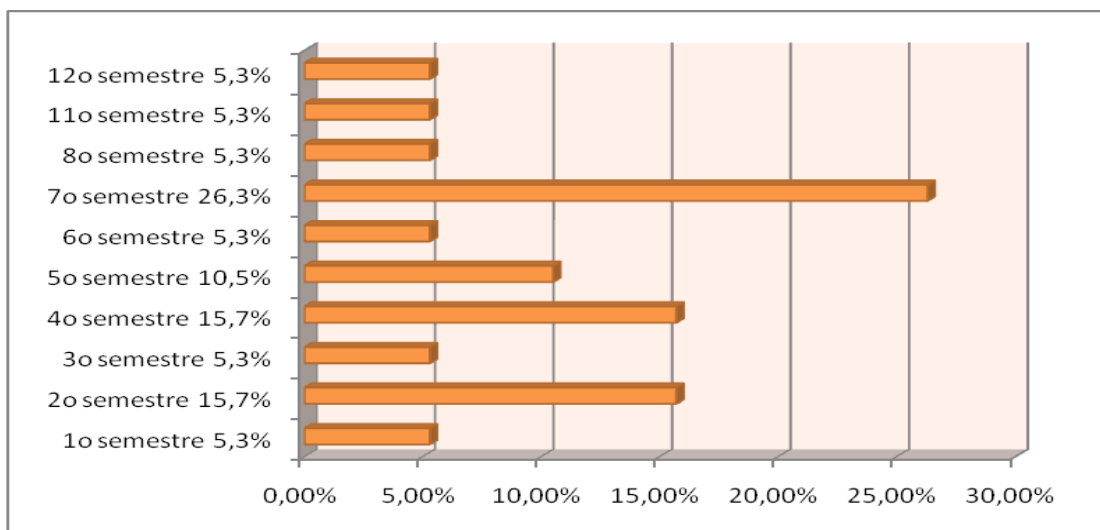
O Gráfico 13 a seguir mostra os cursos dos alunos em que a Pedagogia (63,10%) tenderia a ter a maior percentagem. Procuramos aplicar os questionários do EVOC em salas de aula do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e assim 100% dos sujeitos do grupo são alunos dessa instituição. O curso recebe alunos de vários Departamentos da Universidade e por isso mesmo encontramos diversidade em nosso grupo de pesquisa. Os cursos de Letras e Biologia têm a segunda maior percentagem de 10,5% para cada grupo de alunos.

GRÁFICO 13: Caracterização por cursos dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19). (Fonte: a autora)



Da mesma maneira que identificamos a predominância dos cursos desse grupo de alunos, também conhecemos os semestres em que se encontram na Universidade que o Gráfico 14 demonstra:

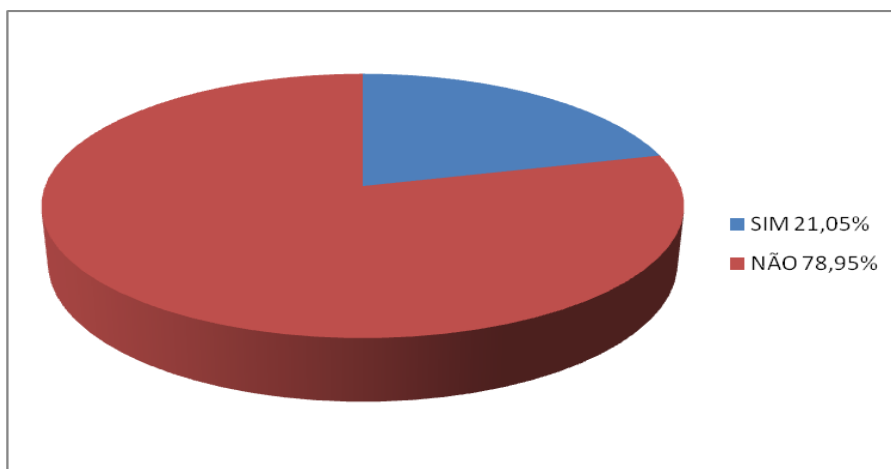
GRÁFICO 14: *Caracterização por semestre dos alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19). (Fonte: a autora)*



A maior parte dos alunos já se encontrava próximo ao meio do curso pelo qual optaram na Universidade, com 26,3% do sétimo semestre e 15,7% do quarto semestre. Os alunos que estão iniciando o curso no segundo semestre apresentaram a percentagem de 15,7%. Os demais alunos que englobam os calouros o terceiro semestre e os alunos que estão concluindo o curso do sexto, oitavo, décimo primeiro e décimo segundo semestres tiveram 5,3% de participação nesse grupo.

Ao serem questionados a respeito de ter ou não contato com acampamentos ciganos, os alunos que manifestaram já estiveram com ciganos e que estudam na rede de ensino pública responderam que “não” (78,95%) em sua ampla maioria como mostra o Gráfico 15 a seguir:

GRÁFICO 15: Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino público com contato com os ciganos (N = 19). (Fonte: a autora)

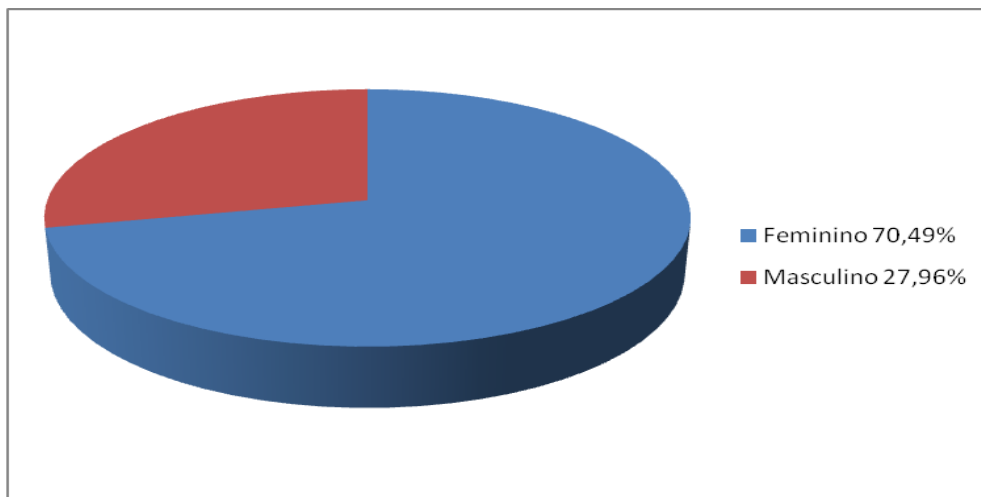


Para nós foi uma surpresa encontrarmos alunos da universidade que já tiveram contato com os acampamentos tendo em vista que a grande maioria desses alunos é da Pedagogia, da Biologia e do curso de Letras. Em nossa opinião outros cursos tenderiam a buscar acesso aos acampamentos ciganos em razão dos trabalhos desenvolvidos nesses cursos como medicina, sociologia, Antropologia. Sabemos que os ciganos não têm acesso à educação tendo em vista que a grande maioria dos integrantes das comunidades Calon que vivem em acampamentos e são nômades também não possuem escolaridade e a possível participação ou contato dos alunos da pedagogia nesses acampamentos se mostra como um dado interessante. Podemos supor também que sendo Brasília uma cidade de imigrantes, o acesso a esses acampamentos podem ter ocorrido em outros estados do país e não aqui no Distrito Federal.

O perfil dos alunos do ensino público sem contato com ciganos revela que o grupo tinha a idade média de 22,64 anos, com 70,49% de mulheres e

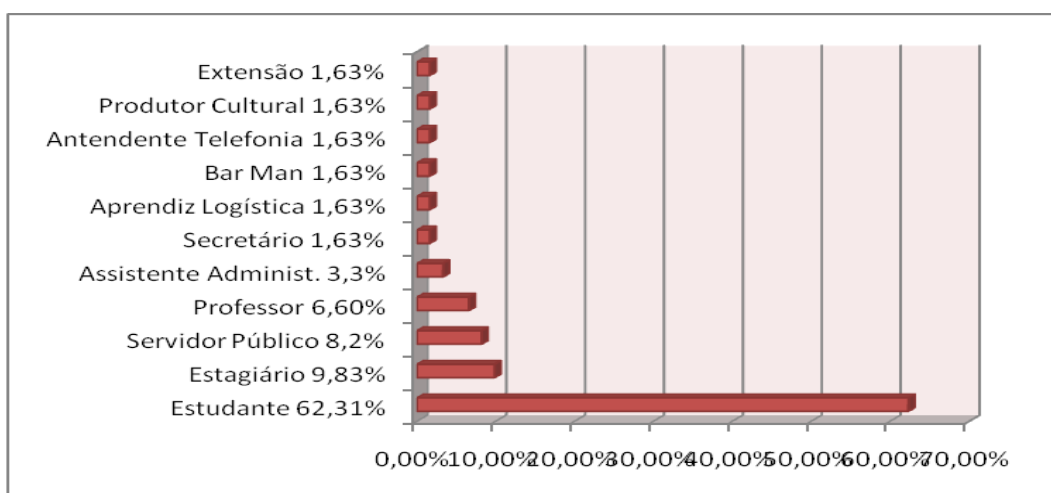
27,96% de homens nesse grupo, restando 1,63%, de pessoas que não responderam a essa questão, como percebemos no Gráfico 16 a seguir:

GRÁFICO 16: *Caracterização por sexo dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61). (Fonte: a autora)*



O Gráfico 17 confirma a maioria dos participantes femininos e quase 28% de sujeitos masculinos nesse grupo de alunos do ensino superior que não tiveram contato com ciganos. A seguir a caracterização por função dos alunos:

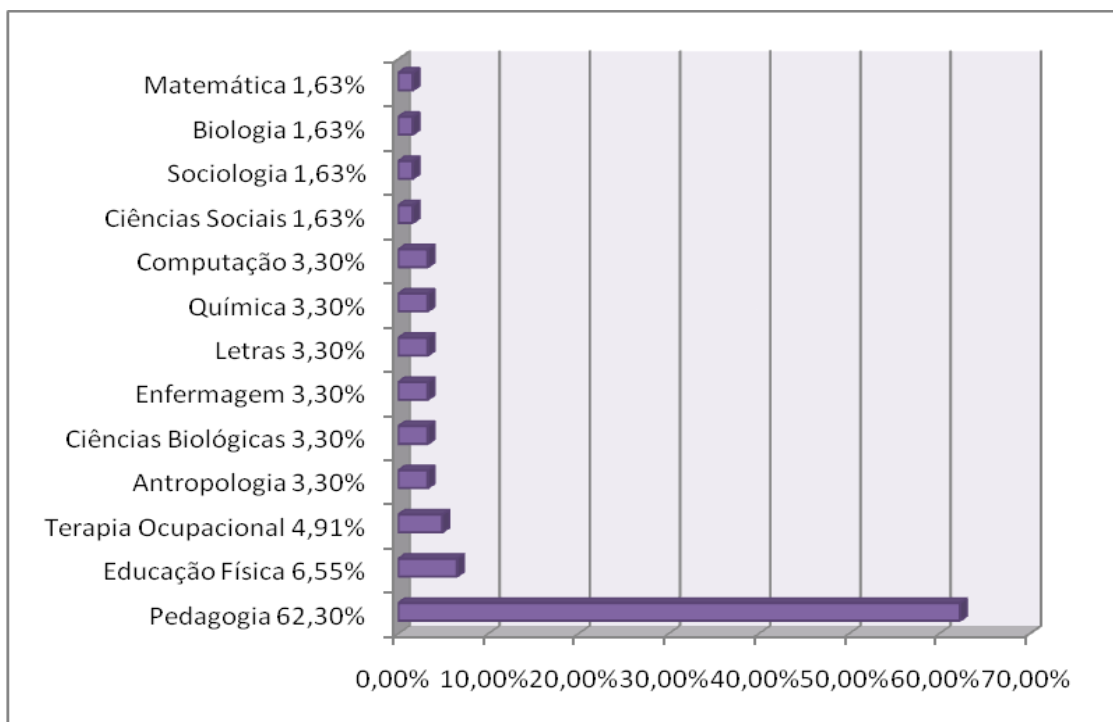
GRÁFICO 17: *Caracterização por função atual dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61). (Fonte: a autora)*



A maioria dos integrantes desse grupo apenas está estudando (62,31%) e não desempenha outras atividades de trabalho. A totalidade desse grupo estuda na Universidade de Brasília. Os estagiários somam 9,3%, os servidores

públicos 8,2% e ainda os professores constam de 6,6% sendo as demais funções com percentagem de 1,63%. A seguir apresentamos os cursos dos alunos no Gráfico 18:

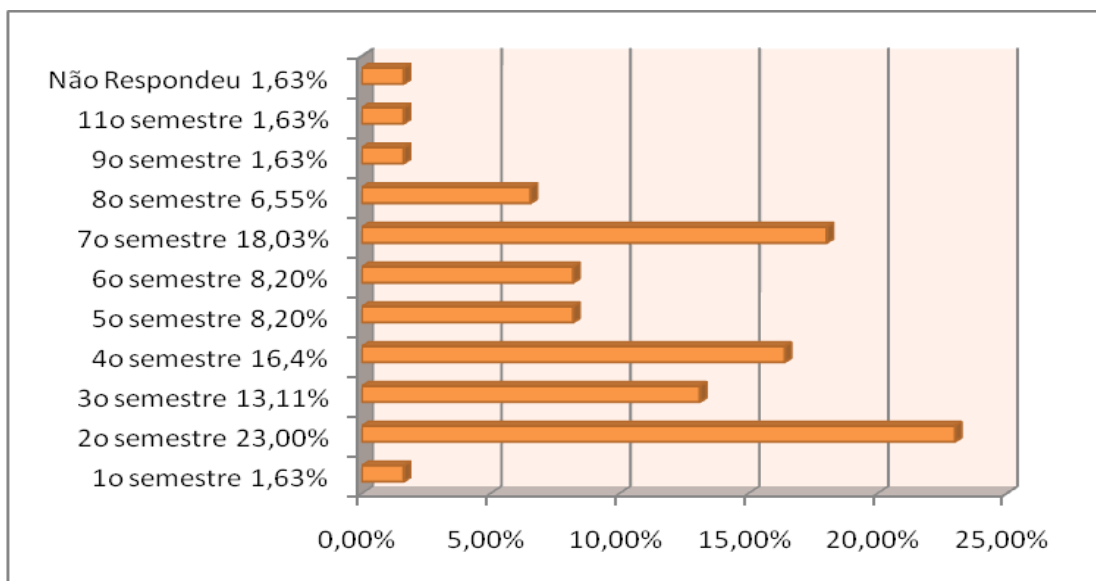
GRÁFICO 18: Caracterização por cursos dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61). (Fonte: a autora)



Novamente o curso de Pedagogia se apresenta como predominante (62,30%) seguido da Educação Física (6,55%) e da Terapia Ocupacional (4,91%). O segundo grupo de cursos é o de Antropologia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Química e Computação que têm 3,30% para cada um desses cursos. Os cursos com menor participação, com 1,63% de percentagem de cada curso são Ciências Sociais, Sociologia, Biologia e Matemática.

Os semestres dos alunos do ensino público superior se configuram no Gráfico 19 abaixo:

GRÁFICO 19: Caracterização por semestre dos alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61). (Fonte: a autora)

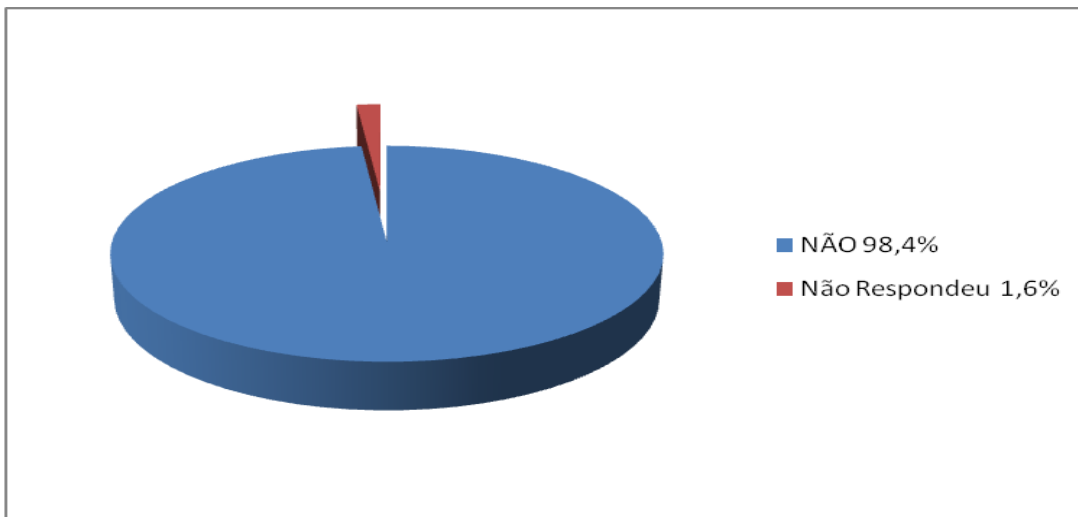


Os dois grupos de alunos que têm contato e que não têm contato com os ciganos são, na grande maioria do segundo (23,00%) e do sétimo (18,03%) semestre. Assim, tanto os alunos que estão entrando na Universidade e os alunos que estão se encaminhando para finalizar o curso puderam participar dessa pesquisa. O grupo do quarto semestre também se apresenta com uma porcentagem importante de 16,4% acompanhado do terceiro semestre com 13,11% de participações. O penúltimo conjunto de semestres é o do quinto, sexto e oitavo semestre com 8,20% e 6,55%. Os semestres com menos porcentagem de contribuição na pesquisa foram o nono, o décimo primeiro e as pessoas que não responderam a essa questão com 1,63%. Correspondem aos alunos que estão no processo de conclusão de seus cursos.

Esse grupo que demonstrou não ter contato com os ciganos, naturalmente, era esperado que não tivessem contato com os acampamentos ciganos, o que foi confirmado com 98,4% e também a porcentagem de 1,6%

dos estudantes que não responderam a essa pergunta, como mostra o Gráfico 20 a seguir:

GRÁFICO 20: *Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino público sem contato com os ciganos (N = 61). (Fonte: a autora)*

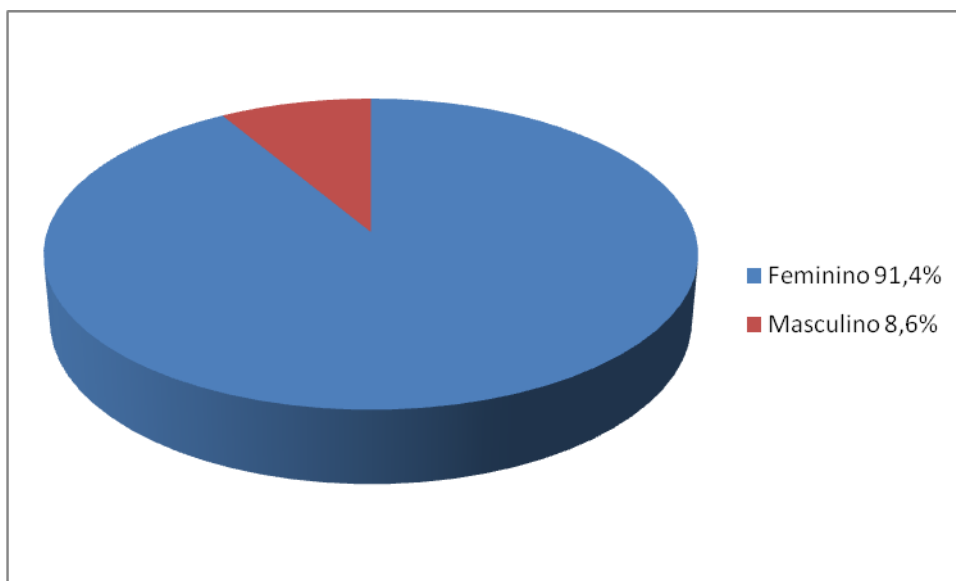


5.2.6. Perfil dos alunos da Rede de Ensino Particular do Distrito Federal

Estiveram conosco 35 alunos da rede de ensino superior particular do Distrito Federal que tiveram contato direto com os ciganos, bem como 38 alunos desse ambiente educacional que manifestaram não ter tido contato com os ciganos, mas se prontificaram a participar de nossa pesquisa respondendo a questionários do EVOC.

Os alunos particulares com contato com os ciganos tiveram a idade média de 28,44 anos e em sua maioria composto por mulheres (91,4%) que participaram, como mostra o Gráfico 21 a seguir:

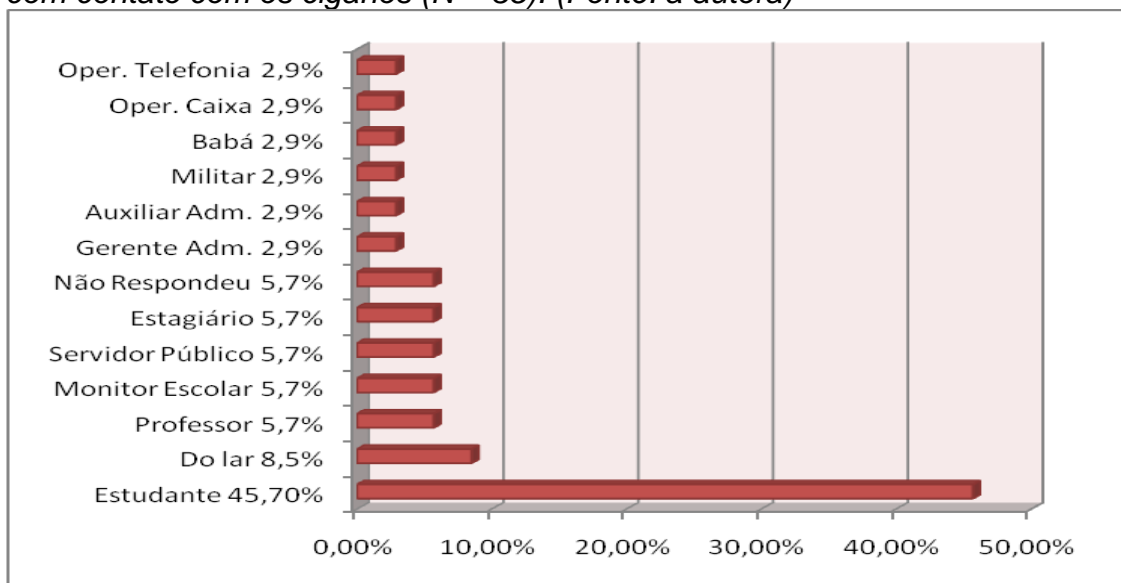
GRÁFICO 21: Caracterização por sexo dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35). (Fonte: a autora)



A função de estudante também teve incidência grande nesse grupo de alunos particulares com quase a metade dos alunos, com 45,7%. O segundo grupo corresponde a pessoas que cuidam de suas casas que se identificaram como “do lar”, com 8,5%, seguido por um conjunto de funções ligadas à educação como monitor de escola, professor e estagiário, com 5,7%. Ainda nesse conjunto, os servidores públicos e pessoas que não se identificaram pelas suas funções, também chegaram à percentagem de 5,7%. O terceiro bloco de funções individuais corresponde às funções de gerente administrativo, auxiliar administrativo, militar, babá, operador de caixa e finalmente operador de telefonia, totalizando 2,9%.

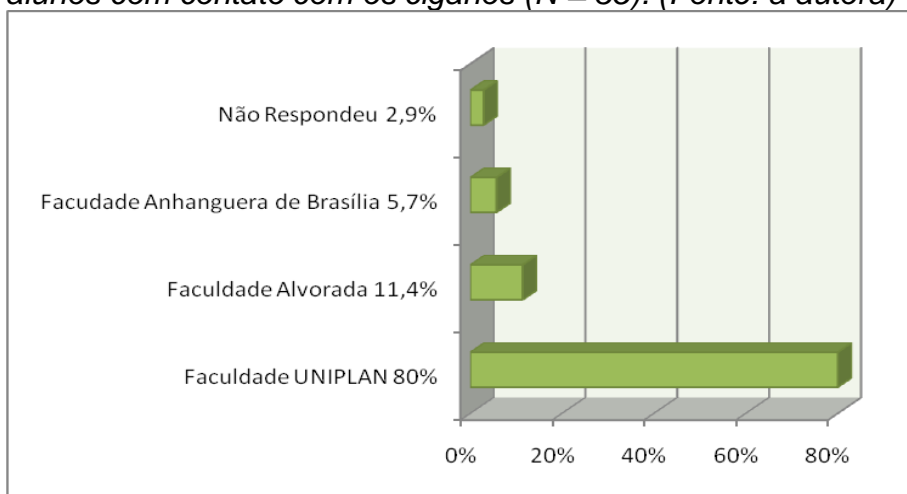
O Gráfico 22 a seguir apresenta as funções dos alunos Particulares que já tiveram contato com os ciganos:

GRÁFICO 22: Caracterização por função atual dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35). (Fonte: a autora)



Esse grupo de alunos particulares era originário de diferentes instituições de ensino superior, conforme apresenta o Gráfico 23 a seguir:

GRÁFICO 23: Caracterização por Instituições de ensino Particulares dos alunos com contato com os ciganos (N = 35). (Fonte: a autora)

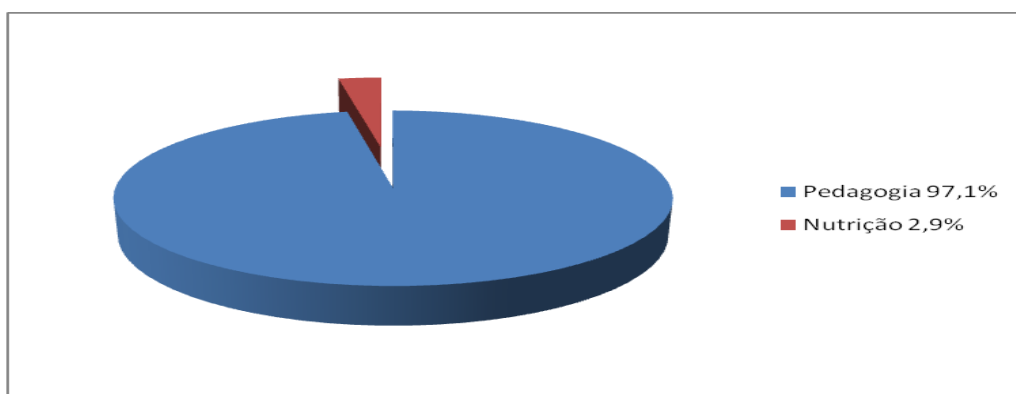


A maior parte dos alunos particulares foi da UNIPLAN com 80% em seguida da Faculdade Alvorada, com 11,4%, e por último a Faculdade Anhanguera de Brasília com 5,7% de participantes. A maior parte dos questionários foram aplicados nas próprias salas de aula dos alunos, principalmente das Faculdades UNIPLAN e Alvorada enquanto a aplicação para os alunos da Faculdade Anhanguera foi pelo envio do questionário

preenchido pela internet para o endereço eletrônico da pesquisadora. Foi obtida a autorização das coordenadoras de todas as Instituições particulares para a aplicação desse instrumento de pesquisa.

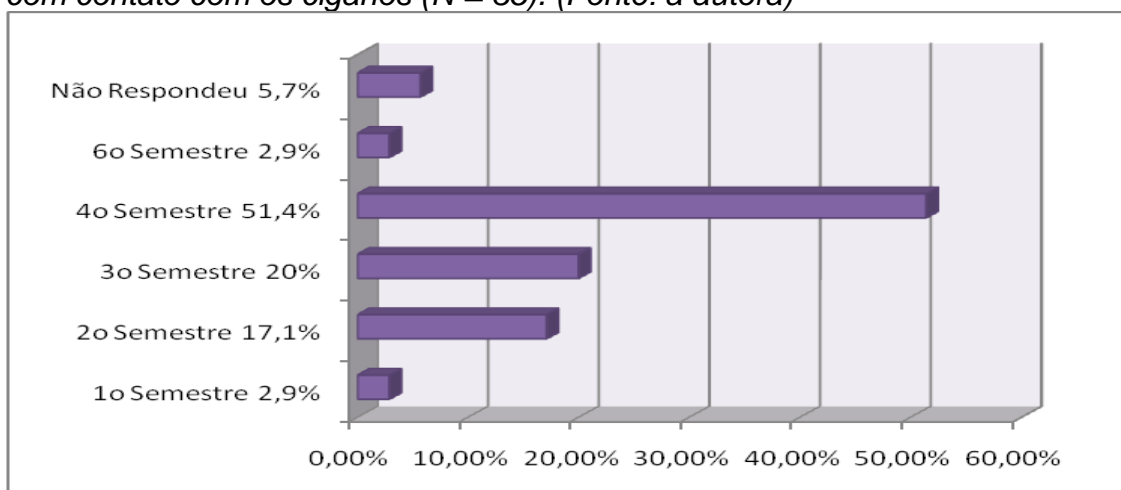
A grande maioria dos alunos do ensino particular era do curso de Pedagogia, com 97,1%, e apenas 2,9% do curso de Nutrição como podemos ver no Gráfico 24 abaixo:

GRÁFICO 24: Caracterização por cursos dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35). (Fonte: a autora)



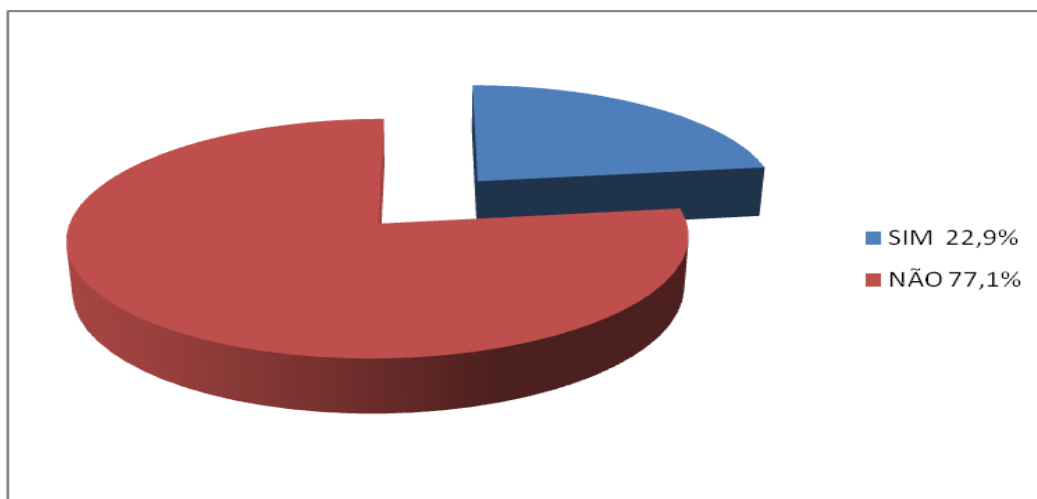
Tanto os alunos da Pedagogia quanto os alunos da Nutrição fazem parte em sua maioria, do quarto semestre com 51,4% e os demais alunos se dividem pelo terceiro semestre (20%) e segundo semestre (17,1%). A participação dos alunos que avançaram para o final do curso, no sexto semestre, corresponde a apenas 2,9% da totalidade, conforme apresentado no Gráfico 25 a seguir:

GRÁFICO 25: Caracterização por semestre dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35). (Fonte: a autora)



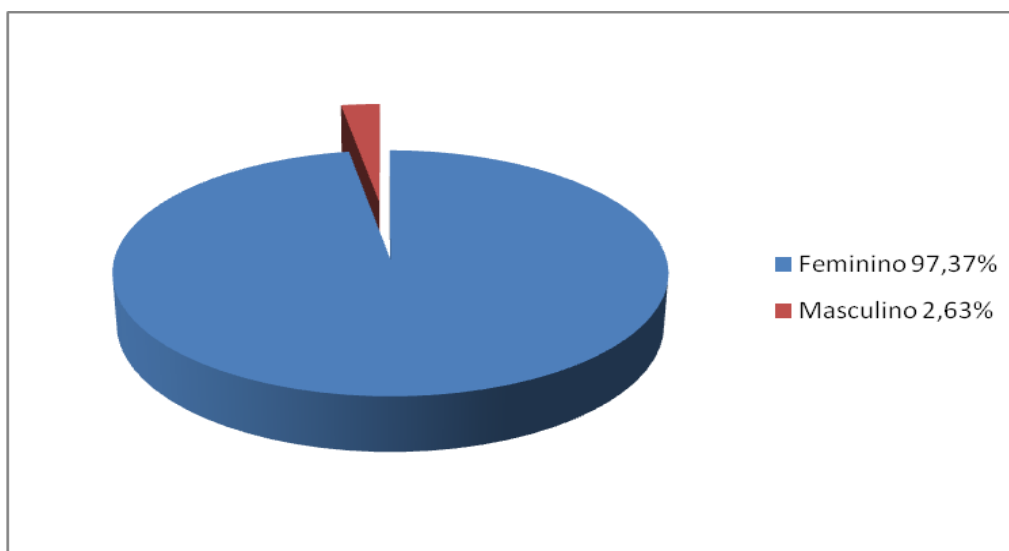
Novamente a surpresa com a grande percentagem de alunos particulares que já tiveram contato com acampamentos ciganos correspondendo a 22,9% e 77,1% para os alunos que nunca contataram com esses acampamentos, conforme podemos verificar no Gráfico 26 em seguida:

GRÁFICO 26: *Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35). (Fonte: a autora)*



O perfil dos alunos particulares que não tiveram contato com ciganos, cuja idade média foi 28,82 anos, apresentou como caracterização por sexo do grupo a seguinte composição, de acordo com o Gráfico 27 a seguir:

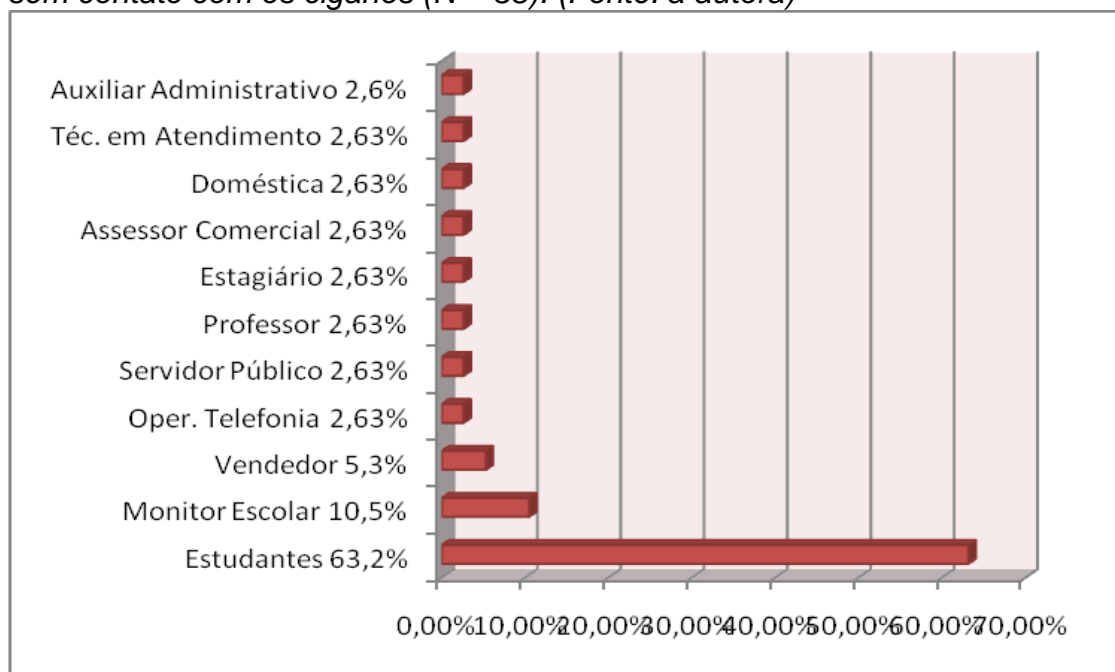
GRÁFICO 27: *Caracterização por sexo dos alunos do ensino particular sem contato com os ciganos (N = 38). (Fonte: a autora)*



O índice masculino foi bem reduzido com 2,63% em relação ao índice feminino de 97,37%, constituindo-se um grupo essencialmente com ideias relacionadas às mulheres.

A função preponderante desse grupo girou em torno do perfil de estudantes com 63,2%. O segundo grupo com maior percentagem foi o de monitores escolares de percentual 10,5% e de vendedores com 5,3% de participantes. Todas as demais funções obtiveram 2,63% de participações distribuídas da seguinte maneira: operador de telefonia, servidor público, professor, estagiário, assessor comercial, doméstica, técnico em atendimento e auxiliar administrativo. O panorama de funções do grupo de alunos particulares sem contato com os ciganos revela-se bem diversificado, como podemos perceber no Gráfico 28 abaixo:

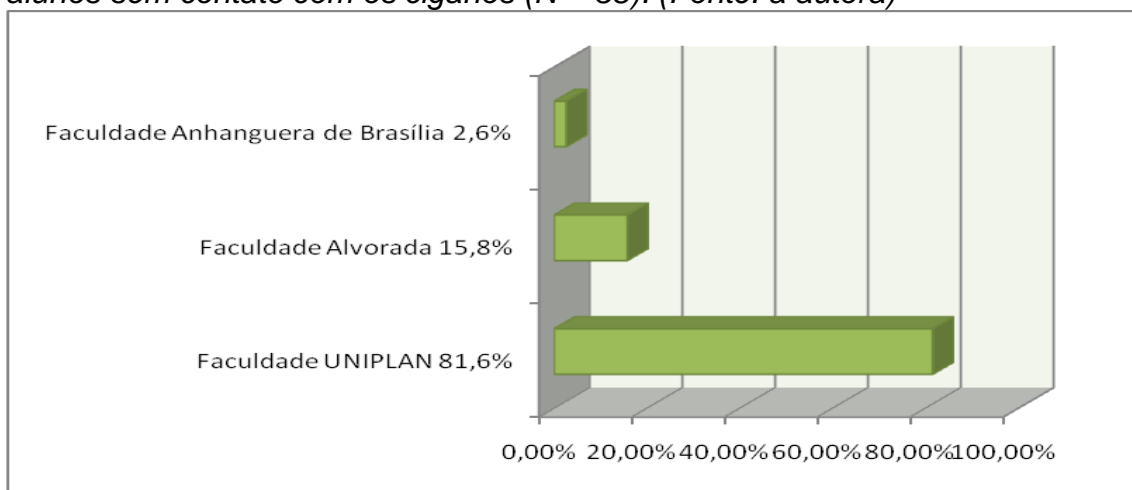
GRÁFICO 28: Caracterização por função atual dos alunos do ensino particular sem contato com os ciganos (N = 38). (Fonte: a autora)



O número de alunos e as percentagens de participação em relação à instituição de origem são equivalentes entre os discentes que tiveram contato e os alunos que não tiveram contato com os ciganos. Dessa maneira, a

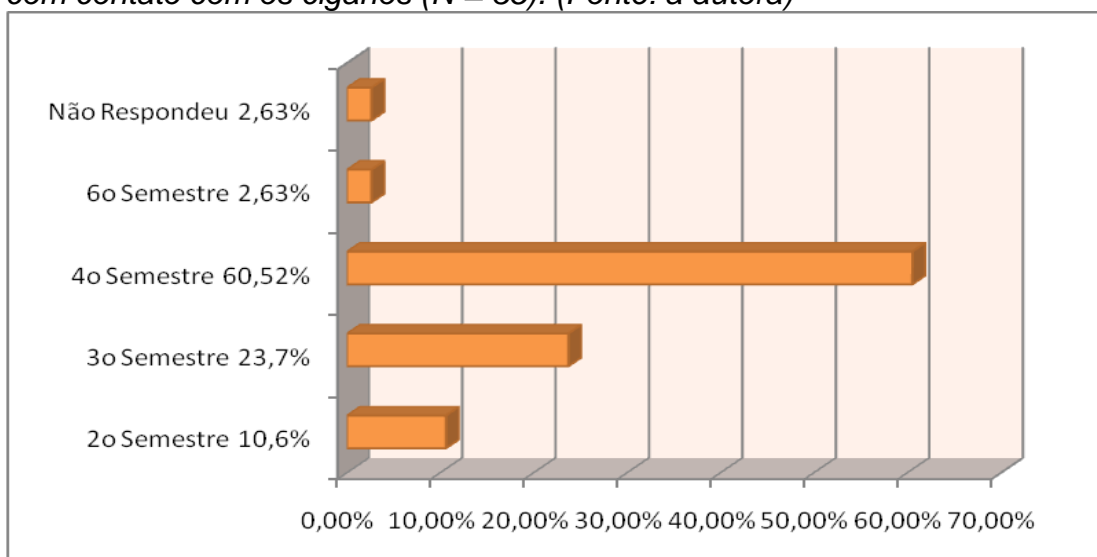
Faculdade UNIPLAN participou com 81,6% e a Faculdade Alvorada com 15,8%, além da menor participação da Faculdade Anhanguera que apresentou 2,6% de contribuição de alunos. Desses alunos, todos eram do curso de Pedagogia. O Gráfico 29 mostra as instituições que participaram da pesquisa:

GRÁFICO 29: *Caracterização por Instituições de ensino Particulares dos alunos sem contato com os ciganos (N = 38). (Fonte: a autora)*



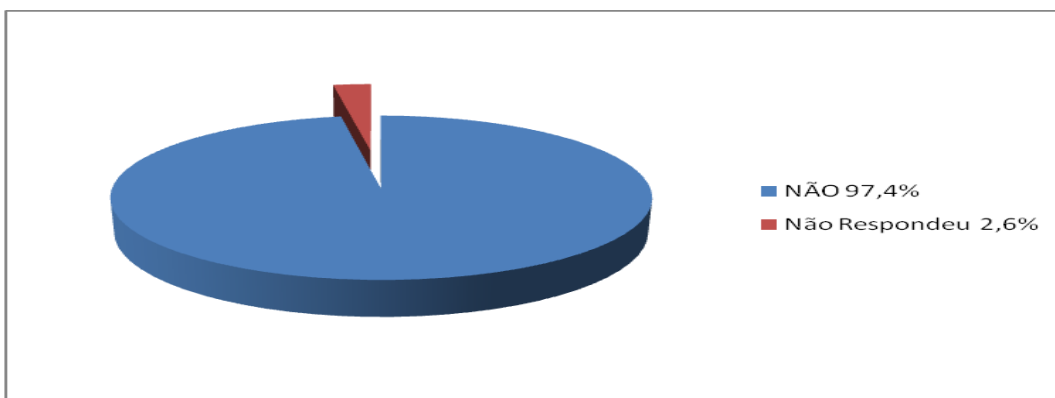
Os alunos da Pedagogia do ensino particular que não têm contato com os ciganos são na sua maioria do quarto semestre (60,52%) seguidos do terceiro semestre que tem 23,7% e o segundo semestre compõe o grupo com 10,6% de participações. Para finalizar, o sexto semestre e o número de sujeitos que não responderam constou com a percentagem de 2,63% cada grupo de acordo com a Figura 33 abaixo:

GRÁFICO 30: *Caracterização por semestre dos alunos do ensino particular com contato com os ciganos (N = 35). (Fonte: a autora)*



Os alunos de Pedagogia em instituições particulares confirmaram que não estiveram em acampamento cigano em sua totalidade, com 97,4%, (Gráfico 31) resposta esperada e enquanto uma pequena parcela de discentes não responderam a esse questionamento.

GRÁFICO 31: *Caracterização por ter ou não contato com acampamento cigano para os alunos do ensino particular sem contato com os ciganos (N = 38).* (Fonte: a autora)

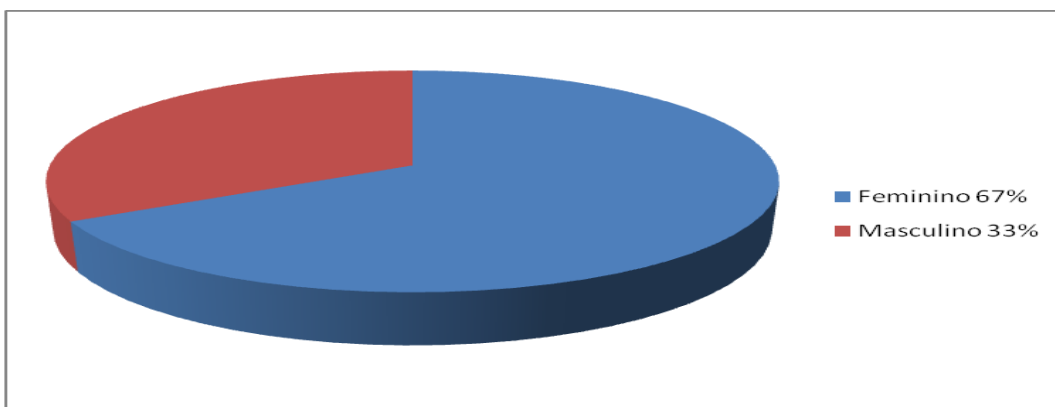


5.2.7. Perfil dos alunos do curso de Nutrição do ensino particular do Distrito Federal

Os alunos do curso de Nutrição da Faculdade Alvorada de Brasília participaram do Sociodrama Cigano e estavam em número de seis pessoas. A intervenção aconteceu no consultório de Psicologia da pesquisadora.

Todos eram alunos do 4º semestre do curso de Nutrição da Faculdade Alvorada de Brasília com idade média de 30,96. O Gráfico 32 a seguir apresenta a identificação do sexo desse grupo:

GRÁFICO 32: *Caracterização do Sexo dos alunos de nutrição do ensino particular (N = 6).* (Fonte: a autora)

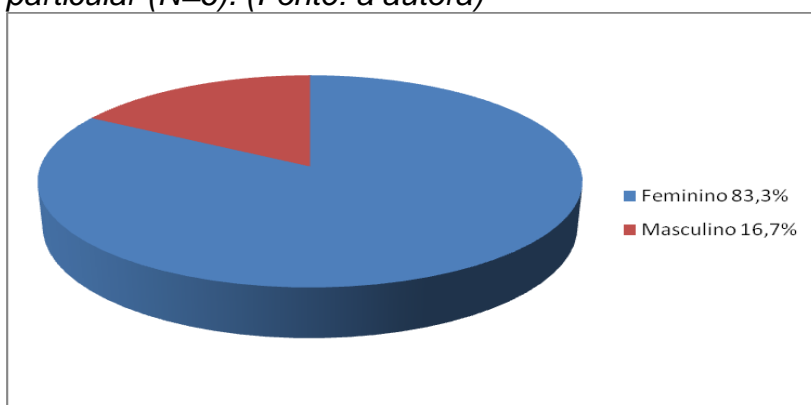


A percentagem de mulheres foi de 67% e a de homens de 33% entre os alunos da Nutrição que participaram do sociodrama cigano.

5.2.8. Perfil dos alunos do curso de Pedagogia do ensino particular do Distrito Federal

Participaram do Sociodrama Cigano o número de seis alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Alvorada de Brasília, todos do 2º semestre, cuja idade média era 23,77 anos e a intervenção ocorreu no consultório de Psicologia da pesquisadora. A caracterização por sexo dos estudantes é representado no Gráfico 33 abaixo:

GRÁFICO 33: *Caracterização do Sexo dos alunos de Pedagogia do ensino particular (N=6). (Fonte: a autora)*



Os alunos da Pedagogia que participaram do sociodrama cigano tiveram a sua maioria feminina com 83,3% e 16,7% de homens nesse grupo.

5.2.9. Perfil dos alunos em Formação de Psicodrama da PUC de São Paulo

Tivemos como participantes alunos em formação de psicodrama da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e o grupo se organizou com 35 pessoas dispostas a contribuir com a nossa pesquisa. Esse grupo aceitou participar do Sociodrama Cigano realizado em uma sala de aula da PUC em setembro de 2012. Desse grupo, 82,8% responderam às perguntas

abertas apresentadas a eles durante o Sociodrama cigano, aplicado como método de investigação da pesquisa.

5.2.10. Perfil dos alunos de Psicodrama em Formação para professor didata da Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama de Brasília

Da Associação Brasileira de Psicodrama de Brasília (ABP) estiveram conosco, em outubro de 2012, no Sociodrama Cigano, seis psicólogos psicodramatistas em Formação para professor didata, com disposição para vivenciarem essa experiência de grupo para nossa pesquisa. O tempo de aplicação do Sociodrama foi menor do que o planejado e por isso as perguntas abertas não foram apresentadas ao grupo.

5.3. Descrição dos Procedimentos Metodológicos Específicos

5.3.1. Entrevistas de História de Vida Individuais

As entrevistas de história de vida apresentaram dois formatos: a) entrevistas presenciais, agendadas previamente com os sujeitos e registradas com gravações de áudio da entrevista realizada; e b) entrevista por e-mail quando o sujeito se encontrava em outro estado e se prontificou a responder às perguntas pela internet.

A pergunta principal que motivava a entrevista de história de vida era: *Em sua vida já sentiu exclusão social? Fale a respeito...* Os sujeitos poderiam trazer diferentes momentos de suas vidas em que se percebiam em situação de exclusão ou dizer que nunca sentiram e justificavam essa resposta. Outras perguntas surgiam na medida em que buscávamos mais detalhes da história de vida de cada pessoa entrevistada.

5.3.2. Grupo Focal

De acordo com Melo e Araújo (2010) a utilização do grupo focal, favorece, de maneira adequada, a condição de reunir, em determinado grupo, opiniões e informações sobre o assunto pesquisado, ao mesmo tempo em que é possível oportunizar a construção de teorizações em campo, a partir dos acontecimentos e falas durante a intervenção grupal. As autoras consideram a condição de voluntário como primordial para a participação do grupo focal, maneira pela qual é estimulada a comunicação contínua e espontânea de aspectos relacionados às emoções e também as questões cognitivas veiculadas durante o processo de grupo. Quando aplicada a técnica do grupo focal para a coleta de dados em pesquisas, Gatti (2005, p. 09) considera que “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”; assim, os participantes da investigação revelam não apenas o que aconteceu em seus contextos mas também os motivos que os levam a agir de determinada maneira em situações sociais vivenciadas com os seus pares a respeito do tema da pesquisa em questão.

O grupo focal ocorreu no grupo Calon de Planaltina, quando fizemos o primeiro contato com o grupo. Naquele momento, o grupo de homens e mulheres nos recebeu e, enquanto aguardávamos a chegada do seu líder, eles queriam saber a respeito da nossa pesquisa. Dessa maneira, foi explicado o conteúdo da pesquisa e, ao mesmo tempo, questionado para o grupo o que eles pensavam a respeito da existência ou não da exclusão social entre os ciganos. A partir desse momento, todos do grupo se colocaram para falar a

respeito, tanto os homens quanto as mulheres que estavam presentes. A temática do grupo focal girou em torno das ideias que o grupo tinha a respeito de exclusão social dos ciganos.

5.3.3. Entrevistas Semiestruturadas

A estrutura da entrevista foi definida por três partes: 1.1) a primeira parte pedia que os sujeitos completassem a seguinte frase: **“para mim, ser excluído pelos não ciganos é...”** e em seguida eles poderiam responder até no máximo seis respostas que completasse essa frase e em seguida escolheriam as três mais importantes; e, para finalizar essa parte, dariam o significado da ideia considerada a mais importante; 1.2) em seguida, e mantendo o mesmo formato de pergunta deveriam completar a outra frase: **“para mim, ser excluído no meu grupo é...”** e da mesma forma selecionariam as três mais importantes e conceituariam a eleita com mais importante; e 1.3) finalizando a primeira parte da mesma maneira completariam a frase: **“para mim, exclusão social é...”** e o procedimento em seguida era o mesmo das demais frases.

A segunda parte constava de três perguntas abertas: 2.1) você já vivenciou uma situação de exclusão social? Se sim, descreva essa situação. 2.2) em sua opinião, quais são as pessoas que mais sofrem exclusão social? E 2.3) em sua opinião existe relação entre educação e exclusão social?

Para finalizar a entrevista perguntamos a respeito dos dados gerais dos participantes para identificação do perfil do grupo entrevistado: data, tipo de grupo, idade, sexo, escolaridade, endereço e trabalho atual.

5.3.4. Sociodramas

Os grupos selecionados participam de um sociodrama denominado: “Sociodrama Cigano”. Este, como define Moreno Marineau, (1992, p.168) consiste no “... tratamento psicodramático de problemas sociais...” e onde o autor ao diferenciá-lo do psicodrama afirma que:

O sociodrama lida com problemas em que o aspecto coletivo da questão é posto em primeiro plano, e a relação particular fica num pano de fundo. Um bom exemplo de sociodrama é a exploração de problemas raciais com um grupo de pessoas brancas e negras. No sociodrama, os subgrupos são os “protagonistas” (MARINEAU, 1992, p. 168)

Em nosso trabalho de pesquisa buscamos conhecer quais são as principais ideias relacionadas aos ciganos e expressas no “sociodrama cigano” sob a forma de dramatizações nos grupos pesquisados.

O “**SOCIODRAMA CIGANO**” teve o seguinte formato de aplicação:

Fase A: AQUECIMENTO

A fase de aquecimento faz com que o grupo focalize a sua atenção no tema proposto a ser trabalhado no grupo.

- Aquecimento Inespecífico

- ✓ Apresentamos a proposta da pesquisa e os componentes do grupo confirmam a autorização para o registro da pesquisa e a utilização das informações nesse trabalho acadêmico, para posterior publicação.
- ✓ Para criar um clima envolvente, colocamos a música “Volare” (Gipsy King) que fazia com que o grupo viesse ao centro e interagisse dançando de maneira espontânea;
- ✓ Eram entregues fotografias grandes de ciganos reais, de instrumentos de trabalho dos ciganos e de acampamentos – o grupo passava a ver as

imagens individualmente e depois trocavam as figuras entre si e comentavam o que estavam vendo;

- Aquecimento Específico

- ✓ Era solicitado que cada pessoa fizesse uma escultura humana a respeito do que vem à mente quando “*pensam em ciganos*”;
- ✓ Foi entregue uma ficha em branco e um lápis onde cada pessoa respondia a duas perguntas: Para você o que é cigano? E Quais são, em sua opinião, os elementos de inclusão e de exclusão dos ciganos?

Fase B: DRAMATIZAÇÃO

- ✓ Eram entregues seis tipos diferentes de cartas ciganas (anexo 1) que retratavam diferentes contextos do referencial cigano; cada participante recebia uma diferente todos deveriam em seguida se agrupar buscando afinidades com as esculturas humanas que foram feitas anteriormente; As cartas ciganas (STANESCON-RORARNI, 2007) serviram como “objetos intermediários” que Rojas-Bermúdez (1977) considera ter as características: **a)** é um objeto real e concreto; **b)** pode ser usado com maleabilidade e, portanto, em qualquer contexto de jogos de papéis complementares; **c)** pode transmitir comunicação de ideias com certo vínculo e com um mínimo de distância o que ele denominou transmissibilidade; **d)** pode ser adaptado para as necessidades dos participantes do grupo; e **e)** que possa ser utilizado como prolongamento dos sujeitos que dele utilizem, como instrumento.

- ✓ Em seguida, cada pessoa do grupo deveria pensar em uma situação em que viveu, relacionada com os ciganos, e comentar esse momento com o pequeno grupo;
- ✓ Cada um desses grupos escolheria uma cena a ser dramatizada;
- ✓ No momento em que o protagonista de um dos subgrupos se apresentasse para contar a sua história, o grupo que dramatizaria espontaneamente seria formado de acordo com as cartas ciganas iguais espalhadas pelo grupão a partir da carta do protagonista;
- ✓ Definido o protagonista e o subgrupo que dramatizaria a cena, a história passa a ser contada e logo em seguida, o subgrupo dramatiza o que foi contado;
- ✓ Dessa maneira, de acordo com o número de subgrupos, seria o número de dramatizações a serem apresentadas;
- ✓ Para finalizar são convidadas pessoas do grupão que quisessem fazer a cena final, o que deveria envolver todas as histórias contadas. O final seria o que fosse escolhido pelos atores espontâneos daquele momento.

Fase C: COMPARTILHAMENTO

- ✓ Nesta fase solicitamos que os participantes se sentassem em círculo e falassem a respeito de como se sentiram durante as dramatizações, ao assisti-lhes e ao encená-las;
- ✓ E, para finalizar, solicitamos comentários das pessoas a respeito do que estão “levando” do “sociodrama cigano” em termos de sentimentos facultando-se o que quisessem comentar.

A maior parte dos sociodramas foi filmada com o consentimento dos participantes e foram feitos registros fotográficos do grupo em ação. Em um

deles apenas fotografias registraram o momento da intervenção e depois relatada por escrito a experiência do grupo.

5.3.5. Questionário de Análise de Evocação (EVOC) e análise de Conteúdo (Bardin)

A aplicação dos questionários com questões do EVOC e perguntas abertas para serem tratadas com a Análise de Conteúdo foi realizada, em grande parte, com a ajuda voluntária do professor Wandilson Morais, coordenador pedagógico de uma das escolas do Guará (DF) e do professor Paulo Bareicha, professor da Universidade de Brasília. O professor Wandilson contribuiu, também, identificando as escolas que já receberam alunos ciganos e, por isso, foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A primeira etapa de procedimento de análise dos dados constituiu-se de um levantamento das palavras e/ou frases mais frequentes entre as respostas apresentadas, de acordo com as três questões apresentadas no questionário, referentes aos objetos de representação “ciganos” e “exclusão social”.

Na segunda etapa, os dados são analisados, extraindo-se os elementos que organizam o conteúdo da representação, a partir de dois indicadores: a ordem de frequência do elemento para o conjunto do grupo, bem como a ordem de aparecimento desse mesmo item na associação construída pelo sujeito que corresponde à ordem de evocação. A ordem de evocação é definida de acordo com a média de evocação dos itens, calculada em relação ao conjunto dos sujeitos e fornecida pelo programa *software* EVOC quando os dados são absorvidos e analisados. De acordo com Abric (1994b) a centralidade dos elementos das representações se constitui a partir da

congruência do critério de frequência e da posição média de evocação. Com o objetivo de conhecer a estrutura da representação social e estabelecer uma hipótese de centralidade dos elementos, os dados foram submetidos à análise de evocação através do *software* EVOC. Através dessa análise, fazemos o cruzamento entre os indicadores de saliência de cada palavra ou expressão apresentada e a ordem média das palavras mais prontamente evocadas.

O questionário respondido pelos sujeitos durante a Fase 3 da pesquisa é dividido em três partes. A primeira parte focaliza identificar duas representações, a respeito do “cigano” e a respeito de “exclusão social”. Nessa primeira parte havia três perguntas para cada objeto de representação investigado. A segunda parte constitui-se de questões abertas e que investigam a respeito da relação exclusão social e educação, e a terceira parte organiza-se em torno dos dados de identificação do grupo investigado.

Tendo em vista o nosso objetivo principal de compreender como os nossos sujeitos representam acerca dos ciganos e em relação ao tema da exclusão social (*primeira parte*), apresentamos, na primeira questão, um termo indutor "**PARA MIM CIGANO É...**" como estímulo à questão do tipo associação livre. Da mesma maneira para a identificação da representação da Exclusão Social, o termo indutor foi "**PARA MIM EXCLUSÃO SOCIAL É...**".

Nas duas questões referentes às representações sociais as orientações eram as mesmas quando depois de apresentar o termo indutor ao sujeito era solicitado que produzisse, o mais rapidamente possível, outras palavras, frases ou expressões relacionadas e que pudessem complementar o tema apresentado. Pedimos que preenchessem todos os espaços que poderiam ser de no mínimo quatro e no máximo de seis respostas para cada objeto de

representação. Nesta questão, utilizou-se a técnica de *associação livre*, cuja frase indutora foi: "*para mim cigano é...*" e "*para mim exclusão social é...*", cujo objeto de representação em investigação estaria designado. O sujeito teria o tempo livre para preencher as lacunas com palavras, frases ou expressões.

A segunda questão solicitava que o sujeito escolhesse, dentre as respostas da primeira questão, quais seriam as três principais palavras ou frases por ordem decrescente de importância. Na terceira questão, o sujeito revelaria o significado atribuído à frase e/ou palavra designada como a mais importante. Essas questões, a segunda e a terceira foram atreladas aos termos indutores apresentados, envolvidas na identificação das representações sociais investigadas na pesquisa.

Na *segunda parte* perguntas abertas questionam a respeito da relação Educação e Exclusão social em três aspectos: a) se o sujeito percebe que o grupo de ciganos participa de processos de exclusão/inclusão; b) se o sujeito identifica mecanismos para promover a inclusão dos ciganos na escola; e, por último, c) se existe relação entre educação e exclusão social no caso dos ciganos.

Na *terceira parte* do questionário, têm-se os dados gerais dos respondentes, cujas informações continham: data, idade, sexo, trabalho atual (para alunos) faculdade (alunos); curso (alunos); semestre (alunos); função atual (professores); graduação (professores); local da escola (professores); se já teve contato com ciganos (alunos e professores); se já esteve em acampamento/casas de cigano (alunos e professores); comentários (alunos e professores); cidade e estado (alunos e professores).

Os sujeitos que responderam a esse instrumento foram: professores do ensino público do Distrito Federal; alunos do ensino público superior do Distrito Federal e alunos da rede de ensino superior particular do Distrito Federal.

5.3.6. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo foi realizada a respeito das perguntas abertas das entrevistas semiestruturadas (grupo de ciganos Calon 1), nas perguntas abertas dos questionários (grupos de professores do ensino público) e nos conteúdos elaborados pelos participantes durante os sociodramas.

O conceito de análise de conteúdo é apresentado por Bardin (1977), da seguinte maneira: “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31) e que para Franco (2008) é percebida como um tipo de abordagem metodológica que reconhece o participante da pesquisa com papel ativo na produção do conhecimento do trabalho em elaboração. E a escolha desse procedimento de análise dos resultados também está relacionada às ideias apresentadas por Moscovici (2003):

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise de conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilharam crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (p. 86)

Dessa maneira, é possível, a partir das unidades de registro dos sujeitos da pesquisa, que correspondem às respostas elaboradas e registradas pela pesquisadora, fazer um levantamento dos aspectos relevantes vinculados à temática trabalhada e que envolvem os valores, as crenças e os afetos dos participantes em ligação com os objetos de representações investigados. A partir dessas informações, também podemos trabalhar as perspectivas futuras

consideradas pelos sujeitos e prováveis comportamentos associados aos elementos de representação identificados.

Como procedimento, seguindo Bardin (1977), para a análise de conteúdo fizemos a exploração do material que diz respeito ao destaque de determinadas unidades de registro e em seguida a construção de unidades de contexto que sob a forma de categorias, dessa maneira codificadas. Para fazermos a codificação escolhemos as várias unidades de registro, a ideia de contagem dos elementos apresentados e assim também a elaboração dos contextos e finalmente as categorias. São as semelhanças e as diferenças das várias ideias apresentadas no *corpus* do texto que são extraídas seguindo os objetivos do trabalho de pesquisa.

As respostas dos participantes ou Unidades de Registros (UR) foram agrupadas por temas semelhantes ou que descrevem determinadas características do conteúdo, em um primeiro momento. Em seguida novo agrupamento foi realizado ao verificarmos a possibilidade da junção de ideias aproximadas e assim construímos as Unidades de Contexto (UC), criadas para cada grupo de Unidades de Registro. Por último esgotamos os agrupamentos de ideias construídas nas unidades de contexto tendo em vista possíveis polaridades extremas do que foi apresentado como respostas pelos grupos, criando as Unidades de Análise.

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

6.1. Análises e Discussões dos Sociodramas

Os sociodramas foram aplicados em três tipos de grupos diferentes: alunos da pedagogia (particular e público), alunos da nutrição e psicólogos em formação de psicodrama (um grupo de Brasília e um grupo de São Paulo). A seleção dos grupos foi feita pensando na diversidade de universos possíveis de serem investigados com representantes da educação (pedagogia) e da área da saúde (nutrição e psicologia).

Não pudemos aplicar o sociodrama com os ciganos porque mesmo tendo um dos grupos aceitado participar, dias depois não conseguimos mais contato para o agendamento desse procedimento e assim entendemos a não disponibilidade para essa participação.

6.1.1. Análises e Discussões do “Sociodrama Cigano” com os alunos da Pedagogia (particular)

- Alunos da Faculdade Alvorada de Brasília (Particular)

Participantes: 6 alunos da pedagogia

Local: Consultório de psicologia em Brasília

Período: Outubro de 2012

AQUECIMENTO

O grupo caminhou em círculo estimulado a focalizar no tema dos ciganos e as imagens que vêm a respeito deste tema.

Uma peculiaridade desse grupo foi o tempo disponível que era menor do que o planejado então para entrarmos no tema com mais rapidez apresentamos as fotos dos ciganos quando puderam fazer comentários entre eles a respeito da aparência das pessoas e do acampamento cigano.

Entregamos em seguida, as cartas ciganas, uma para cada participante e todas diferentes uma da outra e entregues de maneira aleatória. Puderam ver as suas cartas, sem mostrar aos demais naquele momento.

Em seguida entregamos fichas que seriam preenchidas com as duas perguntas: “para você o que é cigano? E depois a segunda pergunta: E Quais são, em sua opinião, os elementos de inclusão e de exclusão dos ciganos? Responderam a essas perguntas seis alunos do curso de pedagogia da Faculdade Alvorada de Brasília (perfil do grupo na p.125).

As principais ideias em relação a “**o que é cigano?**” para os alunos da pedagogia (particular) foram:

Sujeito 1: “uma pessoa meio estranha” “diferente”
“acho bonita a cultura cigana”

Sujeito 2: “são pessoas que estão sempre viajando e tentando ganhar a vida.”
“As mulheres sempre com saias e muitas jóias e os homens com roupas parecidas como de cowboy ou piratas”

Sujeito 3: “é uma pessoa que faz parte de um determinado grupo com características próprias” “vestem roupas coloridas” “vivem nas ruas, em acampamentos” “não se preocupam muito com a aparência”

Sujeito 4: “alguém ou grupo que mora em acampamento e mudam muito, passando de lugar em lugar” “com roupas diferentes” “sem moradia própria”
“músicas diferentes” “estilos diferenciados”

Sujeito 5: “são pessoas sem paradeiro”, “vivem em conjunto” “tem estilos próprios”

Sujeito 6: “pessoas alegres” “lêem as mãos” “as mulheres de roupas vermelhas, saias rodadas e muita bijuterias douradas” “remetem à natureza”
“sem moradia fixa”.

Os elementos de **inclusão** vinculados aos ciganos apresentados pelos alunos de pedagogia são:

“a crença deles, a união que eles têm uns com os outros”
“cultura”

“Músicas”

“danças”

“trabalho”

“roupas”

“pessoas comuns”

“raça”

“os direitos, a Lei”

“se tivéssemos mais contato com os costumes entenderíamos melhor”

Uma aluna não respondeu

Os elementos de **exclusão** vinculados aos ciganos apresentados pelos alunos de pedagogia são:

“eles são diferentes da sociedade e não gostam de viver em sociedade”

“devido aos ciganos serem nômades, não terem um lugar certo para morar”

“a falta de aceitação, para aceitarem como eles são”

“não se prende a nada”

“não fixam moradia em determinado lugar”

“papel na sociedade”

“sua cultura”

“mudança de lugar”

“religiosidade” “religião”

“igrejas católicas não aceitam”

“preconceito”

“normas da sociedade”

“estilo” “modo diferente de se vestir”

Logo em seguida, o grupo já foi dividido em dois grupos de três participantes, com a escolha sociométrica feita por cada um sob o estímulo de “com quem eu gostaria de fazer uma atividade de grupo com dramatização”.

FIGURA 4: Subgrupo 1 da Pedagogia se agrupa com as cartas ciganas.
(Fonte: a autora)



FIGURA 5: Subgrupo 2 da Pedagogia se agrupa com as cartas ciganas.
(Fonte: a autora)



DRAMATIZAÇÃO

O passo seguinte seria que cada componente contasse uma história que experienciou com algum cigano ou cigana. Esse grupo preferiu ir direto para a dramatização, sem fazer comentários a respeito da cena antes de encenar.

Dramatização 1: o primeiro grupo encenou uma reunião de mulheres cozinhando e ao final questionamos qual era a experiência com os ciganos que teriam vivido. O grupo não entendeu a consigna e disse que acharam que era para fazer uma cena ligada às cartas ciganas.

Disseram que apenas viram ciganos de longe mas não haviam conversado e não foram abordados. Questionado o que eles pensam sobre os

ciganos disseram: “é diferente! É uma cultura diferente... eles lá e nós aqui!” Perguntado o que achavam se era os ciganos que eram distantes ou nós que nos distanciamos deles, disseram: “acho que é uma coisa deles, eles que se distanciam... é da cultura deles, que eles escolheram pra eles!” novamente instigamos a pergunta se nós não ciganos também nos distanciamos dos ciganos e elas disseram: “não, se for no sentido de acampamento sim, mas as roupas algumas pessoas gostam e algumas músicas são legais! O estanho é que eles conseguem viver na cultura deles, desse jeito, mudando de um lugar pro outro, isso é que é estranho...”

Perguntamos se alguém do subgrupo teria uma cena que viveu com algum cigano ou cigana e todas as pessoas responderam que não tinham essa cena.

Dramatização 2: o componente masculino dramatiza a cena em que ele está passando pela rua e uma cigana puxa ele pelo braço pedindo para ler a mão. Ele se assusta e diz que não quer. Ele tem essa memória da forma com a cigana abordou a ele e como ele disse: “pegou assim na minha mão e eu fiquei com medo porque a gente só conhece o lado negativo dos ciganos! Então eu fiquei com medo!!! Tipo assim, a igreja e a sociedade só fala coisas negativas como assim forças do mal... coisas assim que ler mão é coisa do demônio... que a igreja fala... coisas assim... então a gente fica com medo...” e então continuou com medo dos ciganos desde então. O medo era proveniente pelo desconhecimento de quem é o ciganos, segundo o nosso participante. Perguntado em que exatamente estava ligado o medo e foi dito: “é incrível como a mente faz associação com tantas coisas em tão pouco tempo... o medo era da forma agressiva de como ela me pegou no braço e também do que a

sociedade diz. Eu também senti um cheiro muito forte de flor! Ela deve ter banhado com esse cheiro!” (risos) “eu não aceitei que ela lesse a mão já que eu vim da igreja católica e ela diz que isso é do demônio, aí eu não aceitei...”

Como não foi feita uma primeira cena em forma de história outra participante do segundo grupo contou a sua vivência e o grupo encenou. Ela tinha apenas um ano e seis meses de vida quando os pais dela deixaram uma cigana entrar em casa e ofereceram um prato de comida. Ela disse que os pais sempre foram generosos com quem pedia ajuda a eles. A aluna conta que não se esqueceu da roupa da cigana e do olhar dela mesmo tendo pouca idade e a mãe dela confirma toda a história até os dias de hoje. A cigana olhou para a mãe dela e disse que ela teria outro filho até o fim de dezembro e a mãe dela disse que não tinha planos para ter outro filho naquele momento e que “iria até ligar!” (as trompas). A aluna disse: “eu não esqueci, mesmo com um ano e meio, eu lembro da fisionomia dela e ela me deu um pônei amarelo! E ela estava com uma blusa branca e uma saia vermelha e muito dourado...”.

A mãe dela descobriu em seguida que já estava grávida e em outubro outra irmã nasceu. Ficou na família a lembrança de que o segunda filha foi identificado por uma cigana mesmo antes de a mãe confirmar a gravidez.

Assim o grupo deveria fazer uma união entre as duas cenas do grupo 2 e elaborarem um final da sua escolha.

Dramatização Final:

A cena se passa na rua e uma cigana está lendo a mão de uma moça e depois de outra do grupo dizendo coisas boas para o futura delas. Passa outro grupo que diz que não acredita em leitura de mão e que aquilo “é uma palhaçada, é coisa de gente que não tem o que fazer!”.

Foi uma cena rápida, mais para indicar que algumas pessoas acreditam nos poderes das ciganas e outras pessoas pensam que aquilo é coisa do demônio e por isso não deixam que a cigana leia a mão.

COMPARTILHAMENTO:

Os participantes ficaram livres para comentarem como se sentiam em relação ao que viveram no sociodrama cigano:

Sujeito 1: *“eu me arrependo de ter tratado a cigana com tanta agressividade, quando ela me abordou e eu disse: “não! Não quero!” por que eu fiquei com medo e quando a gente tem medo a gente que reagir. Então a minha forma de reagir foi dizer não e baixar o braço e sair grosseiramente.”*

Sujeito 2: *“a questão da cigana eu não vejo como uma questão cultural, eu não vejo como uma questão mística... tudo aquilo que ela diz quando ler a minha mão não quer dizer que vai acontecer, não quer dizer que é cultural dela! É uma forma de acreditar dela” então eu deixaria ela ler a minha mão porque eu não acredito que ela tenha capacidade de fazer nenhum mal pra mim! Porque eu tenho convicção naquilo que eu acredito então... eu acho que ela não tem esse poder dever... qualquer pessoa poderia ter um filho...”*

Sujeito 1: *“eu não deixaria ela ler a minha mão por que a minha primeira experiência me marcou!”*

Sujeito 3: *“eu não deixaria ela ler a minha mão porque eu acho que eu ficaria impressionada...”*

Sujeito 1: *“mas pra mim participar disso foi super interessante porque eu jamais imaginei participar de um sociodrama ainda mais sobre os ciganos! Tira um pouco da gente aquele lado escuro...”*

Sujeito 4: *“pra mim foi diferente, né? Falar sobre esse assunto...”*

Sujeito 2: *“eu costumo dizer que todas as experiências são válidas! Sempre tem a acrescentar pra gente! E eu nunca tinha passado por um sociodrama e a questão “esse tema” não é um tema muito discutido né? Ninguém quer falar porque o cigano é um povo que não é muito enxergado na verdade, digamos assim. Hoje em dia, não é fácil, pelo menos aqui em Brasília encontrar um cigano, eu não sei lá em São Paulo... não é uma coisa que se vê todo dia então eu achei muito interessante! Falar desse tema eu achei muito interessante!”*

Sujeito 5: *“esses assuntos que têm muita contradição de ideias as pessoas preferem deixar assim mesmo de lado”*

Os sentimentos giraram em torno de duas polaridades: **acreditarem ou não no misticismo cigano que envolve a leitura de mão**. Por um lado **questões negativas que a sociedade não cigana diz** em relação aos ciganos como “estarem envolvidos com ideias do demônio” e por outro lado o fato da **cigana ter acertado o futuro de uma das famílias e de maneira positiva**. Alguns duvidam dessa articulação cigana por acharem que são ideias generalizadas e que por acaso ela poderia acertar e mantêm as suas crenças voltadas para a racionalidade. **O medo prevalece** no outro lado e envolve, além do misticismo que não é bem compreendido, mas também a forma de abordagem da cigana que marca a vivência pessoal de um dos integrantes que na cena final não conseguiu retornar ao seu personagem, mas apenas manter a ideia de duvidar da cigana em outro formato, estando em grupo, talvez para se sentir mais seguro ao fazer a cena que vinha a sentir medo.

6.1.2. Análises e Discussões do “Sociodrama Cigano” com os alunos da Nutrição (particular)

Participantes: 6 alunos da nutrição da Faculdade Alvorada

Local: Consultório de Psicologia do Instituto Círculo de Giz

Período: outubro de 2012

AQUECIMENTO:

O grupo caminhou em círculos aleatórios sob a música Volare e depois de entrarem em sintonia com o tema que era estimulado a ser pensado, a respeito de ciganos, o grupinho recebeu quatro fotografias de ciganos para observar. As imagens continham um casal cigano, um idoso cigano e duas fotos de acampamentos ciganos. O grupo observou as fotos e em seguida passamos para a segunda etapa em que era solicitado que fizesse cada um uma imagem corporal que tem ligação com os ciganos na perspectiva de cada um.

Imagem corporal 1: uma bola de cristal

Imagem corporal 2: tô feliz! Com a minha saia cigana!

Imagem corporal 3: tô vendo o futuro! Leitura de mãos (ele é cigano e ela uma cliente)

Imagem corporal 4: malabares!

Foto: Imagem corporal 5: uma imagem de liberdade! Eles dançando, cheio de comida! Soltos!

Na sequência entregamos fichas que seriam preenchidas com as duas perguntas: “para você o que é cigano? E depois a segunda pergunta: E Quais são, em sua opinião, os elementos de inclusão e de exclusão dos ciganos?

Responderam a essas perguntas seis alunos do curso de nutrição da Faculdade Alvorada de Brasília (perfil na p. .122).

As principais ideias em relação a “**o que é cigano?**” foram:

Autônomos	Não prejudicam o próximo
Nômades	Povo exótico
Cultura atípica (individual)	Vaidoso
Vida livre (liberdade de expressão) (não se prende a posições sociais)	Transparece tristeza e sofrimento
Pessoa Feliz, alegre	Místicos
Lêem mãos	Muita energia
Vendedores na rua	Festivos
Gostam de ouro	Gostam de se sentir bem
Vestem roupas coloridas (mulheres)	Amáveis
Normas próprias	Sensuais
	Grupo de iguais

Os elementos de **inclusão** vinculados aos ciganos apresentados pelos alunos de nutrição são:

Estar em uma sociedade liberal	Serem aceitos como pessoas comuns
Em um meio livre de preconceito	Terem acesso à saúde e educação
Se aproximar mais dos não-ciganos	Arte (música, dança e espetáculo de rua)
Serem tratados como cidadãos (direitos garantidos pela constituição)	

Os elementos de **exclusão** vinculados aos ciganos considerados pelos alunos da nutrição são:

Não são bem vistos pela sociedade

Por se vestirem de maneira diferente	A falta de oportunidade
Forma de trabalhar	Oportunidade de moradia e condições básicas de sobrevivência (para os que querem)
As informações que são passadas de geração para geração	Falta saneamento básico para os ciganos
Não morar em casas fixas (impede de ter um emprego normal)	Receio pelo fato de ouvir desde
Parecem que vivem escondidos	crianças que os ciganos enganam,
Ser um grupo “fechado”	mentem e furtam ou roubam
	Falta de higiene dos ciganos

Como o grupo era composto por seis componentes entregamos as seis cartas diferentes para cada um dos participantes e pedimos para que cada um visse a sua carta sem mostrar aos seus colegas e pensasse em alguma situação em que vivenciou com algum cigano tendo em vista a carta que recebeu, que poderia ou não ter alguma ligação com a história.

Em seguida solicitamos que cada pessoa fizesse uma escolha sociométrica de mais duas pessoas com quem gostaria de fazer a próxima atividade do sociodrama para que no final se formasse dois grupos de três pessoas.

DRAMATIZAÇÃO

No momento seguinte, os dois grupinhos conversariam a respeito do que constava em cada carta cigana recebida e falasse a sua história vivida com um cigano. Depois de contadas as histórias o grupinho deveria escolher uma história para ser narrada e encenada para o grupão. O próprio grupinho iria dramatizar a história contada.

Nesse grupo os atores foram direto na cena, dramatizando e em seguida comentaram o que foi necessário.

Dramatização 1: uma cigana chegava em uma criança e dizia: “você quer que eu leia a sua mão?” e ela respondia: “não, não posso... eu tô sem dinheiro...” e ele insistiu: “deixa, deixa, é rapidinho!” e foi pegando a mão dela e dizendo: “você vai se casar, vai ter filhos nessa vida... agora você tem que me dar alguma coisa em troca...” e ela disse: “moço eu tô indo pro dentista agora...” e a cigana disse: “então me dê essa correntinha!...” e a mulher respondeu: “não não posso dar, foi minha mãe quem me deu...” e a cigana insiste: “e o pingente?” e ela diz: “não não posso...” e a cigana pergunta: “Você mora longe?” e a mulher diz: “moro, moro longe!” e a cigana diz: “então tá... tchau!” e ela responde: “Tchau!” e ambos saem. A criança já ficando mocinha vai para casa e diz ao pai: “pai sabe o que aconteceu hoje? Eu estava indo para o dentista e uma cigana chegou e disse que queria ler a minha mão e aí eu deixei e ela disse que eu iria me casar e que eu ia ter um filho.” E o pai dela argumenta: “na próxima vez que você encontrar uma cigana você vá embora!” Ela diz: “mas por quê?” e ele responde: “porque eles gostam de roubar!”



FIGURA 6: Cartas ciganas do Subgrupo 1da Nutrição. (Fonte: a autora)

Protagonista 1 : “eu tinha doze anos quando isso aconteceu! E depois disso o meu pai também comentou com a minha mãe que disse a mesma coisa, que cigano rouba e que eu deveria me afastar e eu nunca me esqueci disso.”

A diretora perguntou: você se sentiu invadida ou algum sentimento assim por ela ter pedido algo em troca? E ela respondeu: “não, não! Achei que era como um trabalho! Mas depois que minha mãe e meu pai falaram aquilo aí sim eu fiquei meio cismada! Então toda vez que eu encontro alguma pessoa com aquelas roupas longas parecida com cigana, mesmo que não seja e se aproxima oferecendo alguma coisa eu já digo: ‘não, não obrigada...’ porque isso não saiu da minha mente...”

Dramatização 2: a moça está no carro procurando uma vaga para estacionar e chega uma cigana e diz: “moça eu posso ler a sua mão?” e ela responde: “não, agora não... eu tô com muita pressa...” e fecha o vidro do carro. Ela encontra com o marido e ele diz: eu encontrei com uma cigana e ela queria ler a minha mão mas eu não deixei e ela saiu com raiva, blasfemando! Me deu um medo!” e o marido diz: “quando você encontrar cigano você afasta deles! É um povo que não presta, cigano! Esse povo... eles não prestam, sai de perto!”

Protagonista 2: “Eu estava dentro do carro quando uma cigana chegou, do nada e bateu assim no vidro do carro e perguntou se eu não queria que ela lesse a minha mão. Eu tomei um susto porque ela chegou de uma vez! Então eu disse que não queria e fechei o vidro do carro. Eu vi que ela não gostou! Eu senti medo porque eu vi que ela ficou olhando pra mim e falando algumas coisas baixinho... eu fiquei com medo! Essas imagens da carta são muito positivas não é? Eu não associei com o que eu vivi por isso... mas lembrei disso que eu vivi e eu fiquei com medo! E depois que eu soube que eles

roubam, aí é que eu fiquei com medo! E isso não saiu da minha cabeça! Eu senti assim como se ela estivesse querendo me coagir, sabe? Se ela tivesse me abordado de outra forma... sabe... eu teria ficado lá... até conversado... a sensação era de que eu não queria ser incomodada e o sentimento foi de um pouco de medo por causa do olhar! Não foi mais medo porque eu vi que ela não podia fazer nada... mas eu achei agressivo o jeito dela! Eu me senti um pouco agredida... levemente agredida!” (risos)

FIGURA 7: Cartas ciganas do Subgrupo 2 da Nutrição. *(Fonte: a autora)*



Na terceira fase da dramatização os dois grupos deveriam juntar as duas cenas com crianças e adultos e com uma abordagem de cigana ou ciganas em que o grupo sugere como lidar com esse tipo de relação de ciganos e não-ciganos, ou permanecendo como foi demonstrado nas dramatizações ou modificando com uma nova proposta.

Dramatização Final:

O início da dramatização é a abordagem de uma cigana a uma jovem moça, pré-adolescente que está na rua e ela diz: “oi! Eu posso ler a sua mão? Quem sabe eu posso lhe ajudar e ver uma coisa boa pra você...” e a menina responde: “pode...” enquanto ela lê a mão e menina diz: “você é cigana?” e ela responde: “sou... você é uma menina boa...” e a menina diz: “eu vou passar na

escola?” e a cigana responde: “olha... aí... você tem tudo pra passar! Isso vai depender de você, mas tem muita coisa boa pra você aqui... você tem alguma coisa pra me dar?” e a garota diz: “eu tinha uma bala mas eu acabei de chupar...” e a cigana argumenta: “há mas essa sua pulseirinha é tão bonita..” e a menina pergunta: “Você quer a minha pulseira?” e a cigana responde: “há eu quero... e eu ficaria muito feliz se você me desse...” e a menina conclui: “mas eu não posso lhe dar não...” e a cigana continua: “há mas eu preciso muito de ajuda... você mora aqui perto?” e a menina diz: “moro... minha casa é bem ali...” e a cigana completa: “á então eu vou lhe acompanhar até lá... quem sabe a sua família não tenha alguma coisa pra mim?!” e as duas foram até a casa da menina.

Ao chegarem lá a menina pede para a cigana esperar no portão e ela entra. Lá dentro ela encontra o irmão, o pai, a mãe e a empregada. Ela pede dinheiro para o irmão que diz que não tem. E a mãe pergunta por que que ela quer dinheiro. Ela responde que quer ir na vendinha. E a mãe ainda desconfiada diz: “mas você vai almoçar agora! O que é que você quer comprar na vendinha uma hora dessa?” e a menina diz: “é pra comprar uma balinha! Eu já chupei a que eu tinha...” a mãe fala para ela: “ta bom... depois! Agora você vai tomar o seu banho!” a menina começa a olhar para porta e a mãe pergunta o por quê da menina ficar olhando para lá. E a menina responde: “é que eu trouxe uma amiga...” a mãe fala: “uma amiga? Da onde?” E a menina diz: “ela só veio pra tomar água...” e a mãe então diz: “então tá... manda ela entrar... é da sua sala? Essa menina tá estranha bem...” a mãe diz para o marido sentado no sofá com o outro filho. A cigana entra e diz: “ como está a senhora? Tudo bem?” e a mãe diz: “essa que é a sua amiga? De onde você conhece ela?” e a

cigana responde: “é que nós nos encontramos na rua... a senhora quer que eu leia a sua mão?” e a mãe fala: “não senhora muito obrigada!” (ríspida) e continua: “aqui nós somos católicos e não tem essa história de ler a mão não! Onde é que a senhora mora?” a cigana responde: “o nosso acampamento está umas ruas aqui pra baixo...” e a menina diz: “e antes vocês moravam onde?” ela diz: “a... nós ficamos viajando pra vários lugares... a gente só quer ajudar... e ver se vocês têm alguma coisa em troca...” a mãe pergunta se o marido tem dinheiro e ele diz que não tem e que não vai dar pra isso não! A menina insiste em querer que leia a mão e a mãe diz que é importante conversar. A cigana diz que qualquer ajuda serve, até roupas. A mãe pergunta mais a respeito da família da cigana se ela tem filhos investigando mais a respeito dela. Pede para a empregada trazer um copo de água. A cigana diz: “nós só queremos ajudar e ser ajudado, só isso... e estamos precisando muito de ajuda...” Você tem quantos filhos? pergunta a mãe. E a cigana diz: tenho um de dois, três, quatro e cinco anos. E a mãe continua fazendo perguntas: “e o seu marido trabalha em que?” e ela diz: “ele trabalha com artesanato!” e a mãe diz: “vocês vivem de que?” e a cigana fala: “olha eu leio a mão e as pessoas me ajudam, as vezes com dinheiro, com um prato de comida... a senhora não precisa ficar com medo da gente não...” e a mãe argumenta: “olha hoje em dia a gente tem que ter muito cuidado porque até eu estou achando muito interessante, tô até achando a senhora muito simpática... porque assim porque a visão que eu tenho dos ciganos não é muito agradável, né? Mas você está me dizendo que tem família... que seu marido trabalha... né? E eu tô vendo até que vocês passam bastante dificuldade né?” e a cigana diz: “a gente tá precisando tanto de ajuda e eu posso ler a sua mão e você me ajudar como puder...” a mãe fala para a

filha: “vai pegar aquelas roupas que a mamãe separou pra dar!” e a cigana diz: “vocês me ajudando eu posso ler a mão de todos vocês!” e o pai não quer... e a mãe argumenta: “pelo que eu tô vendo faz parte da cultura de vocês...” a família separa roupas e alimentos e dá para a cigana. E depois que se despedem da cigana o comentário da mãe com o marido é que “devemos conhecer a outra cultura, a forma como eles vivem e até ir lá no acampamento pra ver como eles vivem, pra conhecer mesmo!” o filho diz: “eu senti foi medo!” e a mãe diz: “eu até gostei dela, senti um olhar forte sim mas eu gostei dela... a nossa filha que é muito inocente porque se ela quisesse fazer uma coisa ruim com ela, ela podia ter feito não é? Então nós vamos lá amanhã e levamos os brinquedos pra dar e outros pra brincar com outras crianças de lá e vamos levar um bolo! Então fica combinado. Final da dramatização.

INÍCIO DO COMPARTILHAMENTO:

No compartilhamento o grupo esclareceu primeiro que tipo de mensagem queria passar na última dramatização e depois compartilharam sentimentos:

Sujeito1: “se a abordagem do cigano não for tão agressiva, assim no primeiro contato, poderia se melhor recebido. De usar um pouco da psicologia, da inteligência... assim... pra pessoa se interessar entendeu?”

Sujeito 2: *“assim ela chegou na família dizendo que é amiga da minha filha... então foi devagar... eu fui perguntando a respeito da família, se trabalhava... assim... então foi acontecendo uma entrosação entendeu? E eu penso assim, se minha filha está envolvida com alguém eu procuro saber quem é... a*

respeito entendeu? O que acontece é que as pessoas não tem muito conhecimento! Aqui ela depois sentou, conversou né?”

A diretora pergunta: *“você acham que é a forma como eles abordam?”*

Sujeito 1: *“justamente... mas as pessoas no geral já têm um preconceito e chegando desse jeito aflora né?”*

Sujeito 2: *“basta saber que é cigano as pessoas já chegam ‘armados’ por causa da discriminação”*

A diretora: *tem alguma diferença entre a criança e o adulto?*

Sujeito 2: *“pra crianças ela é inocente... pro adulto ela já fica ‘armada’ né?”*

Sujeito 1: *“você vê o quanto ela (cigana) é insistente né?”*

Diretora: *“você acham que é porque ela sabe que não vai conseguir?”*

Sujeito 2: *“não é porque ela só tem aquela chance! Ela não vai encontrar aquela pessoa mais!”*

Sujeito 1: *“você viu que a empregada era preconceituosa? Ela tava achando um absurdo a cigana estar dentro de casa! E ela que trabalha na casa não ganha tanta roupa!”*

Sujeito 1: *“Você vê, muita gente pensa que cigano só pensa em ouro! Mas quando ela disse que podia ajudar com roupas, comida, outras coisas então a gente vê que pode ajudar com outras coisas mas até depois a mãe insistiu em dar dinheiro mesmo!”*

Sujeito 3: *“mas você vê que a cigana usou da inteligência, da ‘malandragem’ né? Pra encantar a menina... falou de coisas boas... simpatia...”*

COMPARTILHAMENTO

Sujeito 4: *“pra mim eu saio pensando em evitar o preconceito daquilo que a agente não conhece... ao invés de julgar buscar ter um conhecimento diferente. O que a gente não conhece, a gente já distorce entendeu?”*

Sujeito 5: *“eu não tinha tido nenhum contato com ciganos, só a informação da novela mesmo... hoje dá vontade até de saber um pouco mais sobre os ciganos.”*

Sujeito 6: *“só o fato da gente tá refletindo entendeu? Já sai com a cabeça mais aberta pra outras coisas...”*

Sujeito 1: *“desde o dia em que você falou que iria fazer um trabalho a respeito dos ciganos eu fiquei pensando “a gente nem vê muito ciganos...” a minha visão era que cigano é um povo sujo, que só queria saber de ouro, que queria tirar o ouro da gente, era assim que eu pensava... agora não... eu tenho uma visão diferente agora... então a gente vive aquilo e leva como preconceito ainda mais com uma coisa que não é falada, a gente não encontra... eu lembro da novela que já faz uns seis anos... é uma coisa que está muito distante da gente, entendeu?”*

Sujeito 5: *“eu lembro da novela, da alegria, dos vestidos rodados...”*

Sujeito 1: *“é mas isso era passado na novela... não era a imagem que eu tinha...”*

Sujeito 6: *“quando a gente vê uma pessoa vestindo colorido e muito dourado a gente já liga com os ciganos, pessoas muito alegres!”*

Sujeito 3: *“mas da próxima vez eu vou ver se trato como iguais pra ver o que é que eu ganho em troca também... com mais conhecimento também...”*

Sujeito 6: *“com menos medo!”*

Sujeito 2: *“pra mim eu tô lembrando da minha infância porque eu já fui abordada por uma cigana e pra minha mãe eu não podia nem chegar perto! Porque o cigano roubava criança! Mas apesar disso eu tinha vontade, tinha curiosidade de saber sabe? A cultura deles é assim meio mística mesmo, tem um mistério, eu sempre achei bonito entendeu? Então mesmo escutando isso que eles roubam e roubam crianças eu sempre me mantive distante mas eu sempre gostei! Mas depois do que eu vivi aqui fica diferente porque se a gente passar a conversar mais com a pessoa para conhecer mesmo é diferente! Se eu descobrisse como eles vivem, que são pessoas comuns como nós... as vezes eles chegam na gente assim porque já sabem que vão ser discriminados e por isso chegam assim em nós! Porque na época da novela eu achava aquilo o máximo, na época que eu era estudante do objetivo a gente fazia barracas né? E a gente era da barraca caipira, mas tinha a barraca cigana e eu queria por que queria ser da barraca cigana! (risos) então o que aconteceu é que eu comecei a namorar o pai da minha filha que era da barraca cigana! (risos) ele todo vestido de cigano e foi aí que eu comecei a namorar com ele! Assim então eu me senti a cigana! Era como se eu tivesse uma certa atração por eles eu também tinha um certo medo!”*

A **abordagem da cigana se torna o centro das atenções** nesse grupo. Por um lado, qualquer que seja a forma de abordagem da cigana para uma **criança** ela não percebe **nada de ruim** nisso e responde naturalmente **dentro dos seus limites e com curiosidade**. Por outro lado para uma abordagem cigana com um **adulto** a maneira de sentir é outra e com **conotação negativa**. A cigana é percebida nessa última situação como alguém que **trata de maneira agressiva e sem dar espaço para o outro**. Na situação anterior a

criança só terá outra maneira negativa de pensar a respeito dos ciganos quando o **adulto interfere e indica a sua maneira de agir com distanciamento**. Assim, a criança é influenciada pela sociedade a agir com negativas para os ciganos porque dentro dessa situação vivida, a criança encarou o pedido de leitura de mão da cigana apenas como um trabalho. Na cena final o que foi inserido de novo foi a questão de conhecer **melhor a cultura cigana para desmistificar** a forma como o cigano vive e suas tradições o que para o grupo poderia diminuir o distanciamento entre as duas culturas.

6.1.3. Análises e Discussões do “Sociodrama Cigano” com alunos em Formação de Psicodrama de São Paulo

Participantes: 35 profissionais em formação de psicodrama

Local: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Período: Setembro/2012

AQUECIMENTO:

Depois de apresentado os objetivos da pesquisa e a concordância do grupo em participar foi dado início ao Sociodrama Cigano com o grupo. No início do aquecimento inespecífico o grupo compartilha fotos de ciganos uns com os outros ao som de “Volare” e conversam a respeito do que vêem.

Em seguida, cada um do grupo iria fazer uma posição corporal que estivesse relacionado ao que pensam a respeito de ciganos. Poderiam fazer imagens corporais individuais ou se precisassem de outras pessoas convidariam para fazerem juntos.

As imagens foram associadas as seguintes frases:

Imagem corporal 1: “aqui é a linha da vida! E interessada na linha do amor!”

Imagem corporal 2: “o futuro daqui a alguns meses” – uma cigana e um não-cigano.

Imagem corporal 3: “estou cozinhando!”

Imagem corporal 4: “Mulheres poderosas! Alegria! Movimento! Estamos dançando!”

Imagem corporal 5: “linha da fortuna!”

Imagem corporal 6: “a alegria da dança!”

Imagem corporal 7: “eu tenho os meus segredos... que eu posso te dizer se você quiser conhecê-los...”

Imagem corporal 8: “Estou pensando na linha da vida!” (não sabe se é ou não cigano)

Imagem corporal 9: “qual é a origem?”

Imagem corporal 10: “as grandes bailarinas!”

Imagem corporal 11: “alegria da dança!” “liberdade!”

O que pudemos perceber é que cada pessoa individualmente ou em pequeno grupo se entregou a essa ação corporal, refletindo a respeito do que os ciganos provocam em suas ideias e fizeram as posturas com compromisso de falar do que estavam pensando naquele exato momento. Foi muito bonito esse enlace de ideias expressas no corpo. Cada um com um universo pensante e aliado as suas histórias pessoais.

Em seguida as pessoas se reagruparam pelos temas de imagens corporais mais comuns, que tivessem ideias aproximadas. Formaram quatro grupos:

Grupo 1) ciganas são dançarinas (também associadas à liberdade), Grupo 2) ciganas lêem as mãos, Grupo 3) quem está observando ou pensando a respeito do preconceito ou à distância ou com desconfiança para com os ciganos e Grupo 4) ciganos que estavam trabalhando ou fazendo coisas como cozinhando ou trabalhando na esfera mística.

Em seguida, ainda nessa divisão de grupos todos responderam por escrito: “para você o que é cigano? E depois a segunda pergunta: E Quais são, em sua opinião, os elementos de inclusão e de exclusão dos ciganos? Responderam a essas perguntas 29 profissionais em formação de psicodrama.

As principais ideias em relação a “**o que é cigano?**” foram:

Cultura (diferente)	Liberdade
Sem espaço social	Discriminados
Sofre preconceito	Conhecidos como ladrões,
Não entendido por ser diferente	charlatões e enganadores
Sem casa fixa (nômade)	(criminalidade)
Tradição (identidade própria)	Alegres, contentes
Lêem mãos (misticismo) (mulheres)	Mulheres fortes
Vestuário da tradição (vestidos longos)	Não tomam banho
Conhecimento é passado dentro da família entre os parentes	Festivos
Ligados à comunidade (conjunto)	Estigmatizados
Trabalha com jóias	Ser humano igual à gente
Dança	Obrigações compartilhadas
Música	Acampamento
	Lembra circo
	Comerciante

Uma das frases que nos chamou a atenção foi: “um cigano é levado pelo coração, ao encontro de suas verdades. Um cigano é um povo que vive suas leis!”

E as ideias relacionadas a **elementos de inclusão e exclusão dos ciganos** encontrados foram:

Elementos de Inclusão:

“Crianças ciganas pegando goiaba e conversando com moradores da região”	“Incluir nora rejeitada”
“Roupas normais”	“Ajudar o outro”
“Eram brancos quase loiros”	“Conhecem as diferenças”
“Queridas na dança”	“Atração entre homem e mulher”
“Queridas na música”	“Ciganas unidas”
“Comidas”	“amor”
“Marido não-cigano”	“aceitação”
“Curiosidade”	“proximidade com outras culturas”
“Adoção de filhas (no grupo de ciganos)”	Pessoas não conseguiram encontrar elementos de inclusão

Os elementos de inclusão retratam a arte cigana da **dança e da música** (comida) como artifício que facilita a aproximação de outras culturas com a cultura cigana. Por outro lado essa aproximação pode ser efetuada pelo **diálogo** entre as partes ciganas e não-ciganas no intuito de busca de certa **aceitação das diferenças culturais** que podem ser impulsionadas pela **curiosidade** em conhecê-los melhor. Também é valorizado alguns **costumes ciganos ao aceitarem o casamento com o não-cigano**, o que não é visto em situação contrária, quando o não-cigano não aceita o cigano em sua família. A **incorporação de atributos dos não-ciganos** é percebida como uma forma de inclusão dos ciganos quando vestem roupas dos não-ciganos ou são **comparados fisicamente de maneira semelhante**. Por fim o sentimento de **amor** pode servir como ideal entre os povos para minimizar o preconceito. **As**

mulheres são valorizadas **pela força que demonstram ter** e a **união familiar** que preservam em suas tradições ciganas.

Elementos de Exclusão:

“preconceito”	“exclusão no próprio grupo de ciganos (pais)”
“acampamento com terreno vazio”	“mãe não deixa filho se aproximar de cigano”
“vizinhos colocaram fogo no acampamento”	“Adultos são violentos com os ciganos”
“carros velhos”	“Machismo patriarcal”
“roupas velhas”	“Rejeição”
“cigano rouba crianças”	“preguiça”
“ser ladrão”	“invasão”
“fazer magia e rogar pragas”	“folgados”
“família do marido não-cigano que casou com uma cigana”	“mentirosos”
“discriminados”	“traidor”
“medo”	“intolerância”
“falta de conhecimento a respeito dos ciganos”	“povo que come crianças”
“aparência muito diferente”	uma pessoa não conseguiu identificar elementos de exclusão
“exclusão de filhos (1ª filha)”	

As dificuldades de aproximação entre as culturas dificultam a tomada de conhecimento de uma com a outra. Essa intolerância de aproximação pode está ligada as **qualidades negativas associadas aos ciganos** como **“ser**

ladrão, roubar e comer crianças, ser mentiroso, folgado e preguiçoso, além de mentir". E por essa imagem que carregam dos não-ciganos existem **comportamentos preconceituosos e de discriminação** que afasta os ciganos dos não-ciganos (que buscam essa distância para manter o grupo) e ao mesmo tempo, com essa imagem os não-ciganos evitam essa aproximação por muito **medo** do que os ciganos podem realmente fazer, mesmo não conhecendo com profundidade essa cultura.

DRAMATIZAÇÃO:

Nesse segundo momento as cartas ciganas foram distribuídas aleatoriamente e cada pessoa guardou a sua carta para ser usada depois.

Cada pessoa dos quatro grupos conversaram a respeito do que pensaram quando se falou em dança, observações e preconceitos, leitura de mão e trabalho com a esfera mística também.

Em seguida, falarem cenas de histórias que viveram com os ciganos, não que ouviram falar, mas experiências pessoais. Os grupos passaram para essa fase imediatamente porque já estavam aquecidos.

Depois de contadas as histórias, cada grupo deveria escolher a melhor história contada no grupinho para ser dramatizada mas que tenham alguma relação com exclusão social, focalizando no tema da pesquisa.

Eleitas as cenas em cada grupo, o protagonista se apresenta de posse da sua carta cigana, para que a sua cena seja dramatizada. O grupo que faria a dramatização seria organizado de acordo com a carta cigana (anexo 1) do protagonista e assim todos os que tinham a mesma carta se organizariam para fazer a dramatização. Foram dramatizadas quatro cenas.

Algumas frases eram comentadas nos grupos antes das dramatizações, como: “eu já fui abordada por umas ciganas para ler a minha mão, elas ficavam em um praça e ela era insistente! E eu paguei algum dinheiro para ela e ela me deu algumas pedrinhas...”

“ciganos com dentre de outro e chegava dizendo ‘eu quero ler a sua sorte!’ no centro de São Paulo, próximo a linha vermelha, tem muito cigano, então eles pegam as pessoas para ler a sorte, eu não sei onde é que eles moram, mas...”

“vestidos coloridos, rodados!”

“as mulheres eram analfabetas... porque elas eram analfabetas? Porque elas não tinham escolha de ir à escola”

“o jeito deles se apresentarem com bastante ouro... eu acho isso interessante!”

“eu cheguei a ir a um casamento cigano que durava uma semana!”

Relato da Dramatização 1: Tema: **as jabuticabas entre nós, eu e os ciganos...**

Relato do protagonista 1: “quando eu tinha mais ou menos dez anos, o meu avô tinha uma chácara e lá tinha uma plantação de vinte jabuticabeiras, em duas fileiras, dez de um lado e dez de outro, só com certa. E de um lado as vezes tinha acampamento cigano. Tinham as jabuticabas mais perto e as mais longes, as mais perto as crianças ciganas entravam por debaixo da cerca para roubar jabuticaba. E minha mãe e minha tia, assim... colocava o maior pavor! “não vai pra lá pra perto deles não!! Não pode! É perigoso!” Várias coisas assim... então ficou muito forte pra mim, “não, não pode mexer... não pode ficar perto...” assim... então eu sempre guardei essa parte... coisas assim, que quando tava lá não podia dar a mão porque podia roubar o anel... (risos) então

ficava aquela imagem assim, crianças que queriam brincar com crianças, de conhecer, mas não podia ficar perto!”

Participaram dessa cena seis mulheres do grupo 1 formado pelas cartas ‘a estrada dos ciganos’.

Foram colocadas quatro almofadas de um lado e quatro de outro para simbolizar as jabuticabeiras e a mãe falava para uma das crianças “não é pra ir pra lá! Não pode! Os ciganos roubam crianças!” (risos) “eu não quero você lá! Tá entendendo o que eu tô lhe falando?”

As crianças ciganas conversam e dizem: “será que tem alguém lá? Tem uma criança! Vamos lá falar com ela!” “quer vir aqui? Vem cá pegar jabuticaba com a gente!” Quando a criança não-cigana ia se aproximando a mãe diz: “filhaaa!” (em tom de repreensão). E ela volta. (todos riem da platéia). E a mãe continua: “aqui, aqui!!” a criança demonstra querer ir mas ao mesmo tempo se sente impossibilitada pela mãe. Final da cena e todos aplaudem.

O que fica demonstrado nessa cena é que **as crianças**, na sua essência, **não tinham a ideia de diferenças entre as duas culturas** porque o que interessava era conhecer outras crianças que para elas eram iguais e o que **importava** era a brincadeira de colher jabuticabas e “**ser criança**”. Os **adultos**, normalmente, interferem nessa memória infantil e definem o que consideram bom ou ruim para seus filhos e nessa memória, especificamente, fica a ideia de que **os ciganos não são boas pessoas** para estarmos próximos ou nos relacionarmos e a ideia forte de que ‘**roubam crianças**’ que vem como uma referência do que representam os ciganos.

Relato da Dramatização 2: Tema: **a cigana sem sorte... nasceu menina...**

Relato da protagonista 2: “eu conheci duas ciganinhas que foram adotadas porque elas nasceram num grupo cigano e que tem que ter o primeiro filho homem. Então essa moça que adotou queria muito adotar bebês e ela sabia desse grupo cigano então ela foi até Minas buscar uma filha, porque ela foi duas vezes em momentos diferentes. E eu conheci as menininhas, super bonitinhas, fofinhas... e o que ela contava é que o que foi mais difícil foi ela pegar a menina da mãe. Porque a mãe tinha acabado de sair da maternidade e ela tinha que entregar a filha, porque o marido não queria filha menina. Então ela contou, assim, um pouco emocionada **do choro dessa mãe para entregar essa filha**. E aí ela contou também que desde pequeninhas que ela colocava música e as meninas já viravam a mãozinha, mesmo sem saber de onde elas vinham porque ainda eram muito pequeninhas. Então é isso.” Eram duas mães ciganas diferentes que doaram suas filhas para essa mulher.

Para esta dramatização com o grupo ‘Cigana da sorte’ participaram quatro homens e uma mulher.

Dramatização 2: Na cena aparece uma cigana sentada e um cigano que pergunta: “nasceu né? (rispidamente) e a cigana responde: “nasceu...” Ele diz: “é menino ou menina?” E ela responde: “é menina” E ele então fala: “Onde eu tava com a cabeça pra trazer você pra morar comigo! eu vou devolver você! Dê um jeito com essas meninas, eu não quero ver elas aqui! Eu não quero! Você só trouxe azar pra mim até hoje! Cadê o meu filho homem que você sempre me prometeu? Eu não agüento mais! Dê um jeito! Não quero saber dessas crianças!”

Uma mulher se aproxima dela e diz: “licença!” e a cigana responde: “quer ler a sorte?” e ela responde: “não eu vim de São Paulo e queria adotar as suas meninas...” A cigana então pega na mão da mulher e como se estivesse lendo a mão fala: “nossa eu vejo crianças na sua vida...” (risos) e a cigana diz: “você está querendo crianças?” e a mulher responde: “é eu tô tentando adotá-las... e eu fiquei sabendo que a senhora estava precisando doá-las...” e a cigana responde: “é com uma pequena colaboração...” (risos) E o pai das crianças diz: “pode não senhora, nós precisamos falar a respeito do preço, né?” O marido fica dizendo para a cigana para ela acertar o preço. E a cigana entrega a criança sem nenhum sofrimento aparente (diferente do que tinha sido contado pela protagonista) e diz: “essa é a margô” e a mulher responde: “linda ela... Já pode levar hoje?” e a cigana diz sem nenhuma emoção: “pode, pode, sim... E essa aqui é a Sara.” (já entregando a segunda menina) a mulher fala: “linda a Sara...” (toma as duas meninas no colo para levar) a cigana então diz: “leva, cuida bem tá? (sem choro, sem emoção) e conta a história da gente pra ela, tá? a mulher: “com certeza!” e a cigana continua: “Meu marido não quer mais, ele não presta mas eu gosto muito delas!” e a mulher diz: “com certeza eu vou cuidar muito bem delas! Obrigada!” (sai com as duas meninas no colo). Três anos depois a mulher coloca música e as filhas dançam como ciganas! Final da cena e recebem os aplausos da platéia.

Interessante nessa cena que o que foi contado pela protagonista foi um drama onde a mãe se sentia muito mal por estar doando suas filhas e no momento da cena os atores retrataram uma mãe apática, sem emoção para doar os seus filhos e ainda negociava valores para a venda das crianças. Não

foi dito que foram negociados valores nesse contrato de doação e isso foi inserido pelo grupo. A primeira **impressão negativa foi a respeito do pai que não aceitava as filhas** e a segunda **impressão negativa TAMBÉM ficou com a mãe que negociava preço em troca da doação das filhas**. Não foi demonstrada **nenhuma dor no momento de doar**. **No relato da protagonista a cigana chorava** por ter que fazer isso. Parece-nos que o grupo assumiu uma posição em relação a cigana com características próprias e diferentes da história contada pela protagonista. Outro aspecto é que a mãe que recebeu as crianças reconheceu que desde pequenas, sem saber de suas origens, as meninas se comportavam como ciganas quando dançavam, como se o sangue cigano revelasse o jeito de ser das crianças.

Relato da Dramatização 3: Tema: **“fogo no acampamento cigano... mas porque? Pergunta a criança...”**

Relato da protagonista: “bem, quando eu era pequena eu ia passar as férias na casa da minha avó em Pindamonhangaba e perto lá tinham uns terrenos vazios e aí uma vez parou um acampamento cigano lá. E aí eu olhei com curiosidade, eu nunca tinha visto assim... aí eu vi duas crianças saindo do acampamento foram na frente da casa da minha avó que tinha uma goiabeira e ficavam lá subindo na goiabeira para pegar goiaba e eu e meu pai íamos lá pra falar com eles... foi rápido, assim só pra perguntar o que eles estavam fazendo ali... eles estavam comendo goiaba, aquelas goiabas cheias de bichos... assim, goiaba que dá no mato, assim... Um dia... é... botaram fogo no acampamento. E aí eu fiquei perguntado pra minha mãe, porque não fazia sentido pra mim,

porque tinham colocado fogo no acampamento dos ciganos? E eu ficava perguntado: “o que eles fizeram?” E ela respondia: “não sei... alguém eu acho não queria que eles ficassem ali... botaram fogo pra eles irem embora...” e eu dizia: “mas porque colocaram fogo? Não bastava só falar pra eles irem embora?” e eu ficava perguntado porque isso não fazia sentido, assim, na minha cabeça porque eles tinham colocado fogo nos ciganos que não tinham feito mal a ninguém ali.

As cartas desse grupo de atores foram ‘crianças ciganas’ e ‘barracas ciganas’ então dois grupos se juntaram para apresentar. No total participaram nove pessoas para dramatizar sendo sete mulheres e dois homens.

Dramatização 3: A menina com o seu pai se aproximam da goiabeira e ela diz: “olha, vamos pegar goiaba?” e duas meninas se aproximam e dizem também: “vamos pegar goiaba?” e as ciganinhas falam: “vocês querem goiaba?” e a menina responde com uma pergunta: “quem são vocês?” e as ciganas dizem: “nós moramos aqui pertinho, acabamos de nos mudar...” e ela diz: “ééé...” e as ciganas: “vocês gostam de goiaba? Vem tem bastante ó!” e a menina diz: “porque vocês usam essas roupas diferentes?” e as ciganas respondem: “o que é que tem diferente? Não é diferente não...” e a menina: “não é diferente?” e as ciganinhas: “não...” e então o pai e a menina passam a olhar os detalhes da roupa com curiosidade mas sem ironias, apenas para conhecer melhor. Em seguida se despedem e o quarteto sai. A menina diz para o seu pai: “adorei conhecê-las, gente bacana! Vou contar pra minha mãe... mãe! Sabe quem a gente viu lá no pé de goiabeira?” antes que a mãe respondesse se escuta: “Fogo! Fogo! Fogo!” (e um pequeno grupo jogava almofadas para cima para

simbolizar o fogo) A menina ao ver o fogo começa a perguntar: “mas porque fizeram isso?! Por quê?” e a mãe respondia: “não sei porque isso aconteceu! Que maldade!” e a menina retrucava: “porque fizeram isso? Nós fizemos duas amigas lá!” e a mãe diz: “acho que as pessoas não queriam a convivência com eles... pareciam gente tão legal!!!” e a mãe fala: “é... vai saber né?” e ao final da cena o pai diz pra uma das meninas ciganas: “olha a goiaba...” e estende a mão entregando uma goiaba pra ela. Final da cena e aplausos da platéia.

Essa dramatização mostra **a curiosidade que os não-ciganos têm em relação as tradições ciganas**, seja pela vestimenta, seja para conhecer o próprio cigano. Essa curiosidade se mostra por intermédio da inocência da criança que quer conhecer novas crianças sem se importar com a sua origem. Ao mesmo tempo em que lhe é **permitida essa aproximação**, mesmo que rápida pelo adulto não-cigano. O avassalador fogo no acampamento cigano se apresenta como uma forma de dizer que **o cigano não é bem vindo** ou que deve sair daquela região, de maneira agressiva que isso acontece. Por isso mesmo, **a criança não-cigana não entende os motivos que levaram a tal agressão**. Questiona, mas não tem resposta para essa pergunta: por quê? Nesse momento, não importa a quem ou o porquê, as ideias giram entorno da solidariedade humana e **uma goiaba é oferecida, como forma de alento** diante de tudo o que foi perdido no fogo – simbolicamente importante.

Relato da Dramatização 4: Tema: **“a cigana espanhola que vem para o Brasil se apaixona por um não-cigano: dilema na família, aceita ou não aceita?”**

A formação do grupo foi com duas cartas: 'a pessoa do cigano' e 'sociedade cigana'.

Relato do narrador: “a avó de uma das pessoas do grupo, que tem sangue cigano, a bisavó dela era cigana, veio da Espanha e era dançarina e lia mãos também. Ela veio da Espanha para o Brasil e de repente ela conhece um espanhol aqui no Brasil que não é cigano e se apaixona por ela. E mesmo lutando contra a vontade da família do espanhol que não é cigana, mesmo lutando contra a vontade dessa família que não queria aceitar a cigana na sua família, o espanhol se casa com essa cigana. A família não quer a cigana que veio pro Brasil fugindo da guerra, a família não aceita, mas eles mesmo assim convivem juntos, formam uma família... então depois com o passar do tempo vemos que a família consegue passar por cima desses preconceitos e ela é finalmente aceita. É essa a história.”

O número de atores para essa cena foi de dez, sendo seis mulheres e quatro homens e a carta cigana foi “a sociedade cigana”.

Dramatização 4: a cena se inicia com um casal que entra em um suposto barco (feito de almofadas) onde o rapaz pergunta em espanhol: “vai para o Brasil?” ela afirma que sim e ele diz: “chegaremos rapidíssimo! Estás pronta? Então pegue o remo!” (risos na platéia) e os dois passam a remar dentro do barco. E ao chegar em terra firme ele diz: “são dois e noventa e nove!” ela paga e sai do barco. Ela se encontra com outro rapaz que diz: “meu Deus! Mas isso é que é um mulherão! Essa é uma mulher espanhola que enche a cama! Quantas mil e uma noites você faz? Oi, tudo bem? Acabou de chegar no Brasil?” e ela responde: “sim!” e ele diz: “você é descendente de espanhóis?” ela responde: “sim!” e ele: “há então eu preciso lhe apresentar a minha família

eu tenho certeza que eles vão te adorar! Você é uma mulher linda! Vamos lá?” os dois se encaminham em direção a família do rapaz. A família está fazendo comida para receber a visita que está chegando. E o rapaz aponta para a moça para apresentá-la e diz: “mamá!” e a mãe fica olhando parada para a moça que chega. A mãe dá a mão para apertar e diz: “olá.” E uma das filhas fala: “esquisita né?” “quantas jóias? É cigana” e a moça responde que sim com a cabeça. E a mãe diz: “não, nós temos tradição! E esse povo é perigoso! Esse povo não presta! Ela deve tá fugida! Sozinha?! Vai quebrar toda a nossa tradição!” E o rapaz diz: “ela tá fugindo da guerra mãe!” e o pai do rapaz fala: “pede pra ela ir embora!” e o rapaz diz: “não, não! Isso não tá certo!” e nesse momento as duas irmãs do rapaz dão a mão para a cigana ler. E a mãe puxa a filha para que isso não aconteça e diz: “filha o que é isso? Venha pra cá!” (risos na platéia) e a mãe diz: “é outra tradição, outra tradição!” afastando a filha de perto da cigana. E ela continua: “tem outros costumes! Esse povo come crianças!” e a mãe chora... A cigana sai e se encontra com a família dela e diz que conheceu um rapaz... e diz “mas a família dele... não me aceitou.” Então eles se casaram e têm filhos e depois se juntam a família dele e leva toda a sua família. Lá eles se abraçam e a mãe pergunta: “vocês têm muito ouro?” e o rapaz diz: “sem o ouro não tem graça né?” e a mãe do rapaz fala: “o meu ouro está aqui, são os meus netos! Seja bem vinda minha filha!”. Concluem a cena e vêm os aplausos da platéia.

Na quarta cena dramatizada **a ênfase está nas diferenças das culturas** dos ciganos e dos não-ciganos como choque principalmente para a família dos não-ciganos que não a aceitam como parente. Mesmo a família da cigana aceitando esse compromisso, para os não-ciganos **a imagem** de que os

ciganos não são boas pessoas, com muito ouro, que “comem criancinhas” vem à tona como justificativas para a não aceitação da moça na família. Somente o tempo de convívio para que a aceitação aconteça...

Em seguida é solicitado que o grupo todo faça uma cena integradora das quatro cenas apresentadas. É pedido para que seja feita uma cena integradora de personagens, de narrativas e de cenários que tenha um sentido de inclusão e exclusão. É comentado que em algumas cenas houve exclusão e que em outras houve inclusão então o grupo deveria trabalhar dinamicamente com o grupo todo, inclusive com quem ficou na platéia o tempo todo e não participou de nenhuma cena que foram convidados a, se quiserem, participarem da cena final.

O diretor iniciou o cenário da cena colocando as duas fileiras de jabuticabeiras e lembrando que na segunda cena também tinha a goiabeira, portanto, árvores. Entrou no meio das árvores e perguntou: “entre essas árvores tem o que?” e a resposta do grupo: “um caminho!” e ele pergunta novamente: “e em outra cena tinha o que?” a resposta: “uma cerca!” e ele continua dizendo: “e na última cena foi o que?” e o grupo diz: “um barco!” e ele complementa: “um barco, um rio, um caminho mas agora em água! Correto? Então nós temos esse elemento intermediário presente aqui também! Temos árvores e um caminho no meio! Que pode ser terrestre ou aquático então quem vier é que vai dizer o que é! Correto?” E continua a sua fala: “desde a primeira cena nós temos dois lados. Então desse lado aqui convencionamos que é o lado dos ciganos e desse lado de cá vai ser o lado dos não-ciganos. Se alguém quiser trocar de lado... é o momento!” todos da sala deveriam então se posicionar ou do lado dos ciganos ou do lado dos não-ciganos. As pessoas do

grupo então vão se posicionando no lugar que queriam ficar. O diretor diz: “o que mais acontece nessas histórias, o que vocês se lembram?” Nesse momento algumas pessoas que não participaram das cenas resolvem ir embora e se despedem discretamente. E o grupo responde: “um acampamento!” E ele orienta: “então se vocês quiserem ir indo montando um acampamento... já podem! E nós temos o que aqui desse outro lado?” a resposta: “crianças!” e ele diz: “e o que mais? Uma fazenda que alguém ficava lembrando, uma casa onde tinha uma goiabeira... tinha uma casa privada de uma família que não gostava de uma cigana que vinha da Espanha... Então nós temos aqui uma propriedade privada de não-ciganos. Quem gostaria de fazer esse papel de cá? Já pode dividir os papéis... Nós tivemos em pelo menos duas histórias a presença de duas crianças...” (o grupo vai se posicionando do lado dos ciganos, com danças e do outro lado dos não-ciganos em família). E continua: “então vocês já podem ver quem são as duas crianças que ficam nos dois lados! E também nós temos um drama! Um drama Sheakespiniano! Não é? duas famílias que não se entendem e que não permitem um romance... então nós temos um elemento de alguém que vai casar ou namorar alguém do lado de cá e do lado de lá! Quem é o namorado ou namorada do lado de cá e do lado de lá? Quem mais se lembra? Me ajudem a compor essa cena!” e o grupo diz: “teve o fogo no acampamento cigano!” o diretor responde: “isso! Provavelmente por causa desse drama houve uma reação as vezes desconhecida por alguns dos membros e conhecida por alguns membros e aquele acampamento pegou fogo. E há duas crianças lá! O destino dessas crianças nós não sabemos... vocês é que vão, na hora, não agora, na hora é que vão mostrar. De alguma forma a gente tá numa trincheira

entre os não-ciganos e os ciganos. Há um limite do acampamento, com uma fronteira nítida que não pode ser ultrapassada, uma delimitação, ou por medo ou por preconceito. A gente viu isso até agora... eu não estou contando nada Novo! Ok? O futuro daquelas crianças (ciganas) vai ser decidido daqui a pouco. E o final desse drama, tragédia, pode se transformar em uma outra coisa que nós não sabemos a interação. Então eu vou pedir que ao começar a dramatização vocês só se preocupem com uma coisa: deixem o outro falar e quando outro terminar você começa. A não ser em uma hora em que tiver algum tumulto, alguma coisa assim, porque aí é uma interação coletiva. Porque se não, ninguém vai entender nada. Se acontecer esse ruído muito forte, aí eu interrompo pra que a gente entenda o que está acontecendo. Então eu vou permitir que esse teatro espontâneo aconteça agora. Ok? Diante da fronteira e da trincheira..." os dois grupos começam a conversar entre si. O diretor diz: "atenção foco aqui no acampamento cigano!"

Começa a dramatização final com os ciganos dançando em grupo. Duas crianças ciganas estão querendo ultrapassar a cerca das jabuticabas... os adultos não ciganos observam e dizem: "será que eles estão invadindo? Será que eles vão querer roubar a casa?" enquanto isso duas crianças não-ciganas tentam aproximação com as crianças ciganas de maneira amistosa. As crianças interagem tranquilamente, falando de pegarem goiabas juntas. Começam a falar das diferenças de vestuário entre os dois, iniciado pelos ciganos que acham estranhas as roupas das outras crianças. Uma das crianças diz para a outra não-cigana: "a mamãe disse pra gente não falar com eles!" e a criança cigana diz: "ô você é chato hem?" e ele responde: "chato é você!" e começam a fazer perguntas a respeito dos costumes dos ciganos e

que no caso foi dito: “porque você passa caca de nariz na roupa?” responde então: “há porque eu passo...” (e faz o gesto. Risos na plateia). Uma das crianças sai e vai contar aos pais o que estava acontecendo das crianças estarem pegando goiaba. Nesse momento iniciam o fogo no acampamento cigano. Os adultos não-ciganos salvam uma das crianças e ela diz: “nossa colocaram fogo na nossa casa!” e os adultos não-ciganos comentam: “a gente vai ficar com essas crianças aqui ó! Elas sobreviveram!” e as crianças ciganas que sobreviveram perguntam: “foram vocês quem colocaram fogo nas nossas casas?” e respondem: “não foi a gente não!” no acampamento todos estão deitados no chão. Um dos adultos não-ciganos diz: “antes temos que falar com os pais! Deve ter algum sobrevivente! Não é possível!” os não-ciganos vão ao acampamento para tentar salvar alguém. Tem um deles que fica tossindo e é resgatado. E as crianças ciganas dizem: “olha o pai tá vivo! Ajuda aqui!” e em seguida uma das mães também é salva. Uma das crianças não-ciganas diz: “vocês não disseram que não era pra gente ficar com eles?” o pai responde: “eu falei para ter cuidado...” e um dos pais não-ciganos diz: “a gente ia ficar com os filhos de vocês!” e o pai cigano responde: “há não, ainda bem que a gente foi salvo!” e um adulto não-cigano faz a mediação da conversa: “vocês querem adotar a criança?” e ela responde: “queremos! Queremos!” e uma cigana diz: vocês nos salvaram então eu trouxe uma reza para vocês...” e eles dizem: “uma reza?” “é!” e a cigana diz: “mas falta música!” e a não-cigana complementa: “eu toco violino!” e a cigana diz: “então vocês tocam e a gente dança!” enquanto uma pessoa dos não-ciganos faz o som do violino, o grupo faz a leitura da oração cigana juntos. A oração era a seguinte:

Faça, Deus, que eu seja forte, rico e tenha saúde;

Faça, Deus, que eu saia em paz em todos os meus empreendimentos;

Faça, Deus, que eu seja inteligente;

Faça, Deus, que tudo corra bem em minha vida;

Faça, Deus, que eu saiba perdoar;

Perdoa-me Deus, todos os meus erros;

Que Deus me abençoe e me cuide;

Beijo teu coração, meu Senhor;

Deus abençoe todos os ciganos e não-ciganos do mundo.

É colocada uma música e todos dançam juntos!

FIGURA 8: Grupo de Psicodramatistas em Formação dançando no final da dramatização. (Fonte: a autora)



COMPARTILHAMENTO:

O compartilhamento foi feito com a seguinte questão: Como foi para você da ordem afetiva e emocional participar do sociodrama cigano? Como você se sentiu entrando em um lugar, em outro lugar, em varias cenas que foram feitas... As ideias que surgiram foram as seguintes:

Sujeito 1: “quando não tem essa aproximação das culturas... fica difícil, mas eu senti essa aproximação quando chega perto, quando chega junto...com crianças, com adultos... o aproximar trás humanidade...”

Sujeito 2: “me fez trazer uma memória dos meus parentes imigrantes... memória longe...”

Sujeito 3: “os dois lados, uma experiência de estar nos dois lados... assim a mãe do não cigano, o acampamento sendo queimado, o acolhimento do lado de lá... percebendo a solidariedade humana, foi muito tocante. É preciso conversar, não é possível ficar com as crianças assim de qualquer jeito! Foi uma coisa forte que veio, né? Então na proximidade a gente se reconhece na mesma condição humana, com as dores, com o sofrimento, em situação de vida e de morte. Foi bem tocante...”

Sujeito 4: “em alguns momentos parecia, “quem é mesmo o que?” “era o nós” Mas na hora em que as criançinhas colocam as mãozinhas para dançar, foi maravilhoso... uma característica dos ciganos, pode até nem parecer importante...”

Sujeito 5: “eu não sou cigano mas venho de uma tradição nômade. E fiquei pensando o quanto é difícil ter uma tradição nômade que de repente você se vê preso. Aquela cerca que você colocou é uma cerca que existe né? pro nosso povo que tá isolado, a gente ta num país cheio de muros... derrubaram o muro de Berlim mas a gente tem o muro de Gaza, né? Tá lá o muro enorme e você não poder ver o teu filho que ficou do lado de lá, não poder ver... então a coisa da divisa ainda existe entre muitos povos. Então isso foi tocante... né? Então quando você foi dando a consigna, a primeira coisa que eu fiz foi ir lá e tirar o muro, né? Eu tive o maior prazer em derrubar esse muro! Então como é

gostoso poder derrubar o muro pra poder de novo escolher onde ficar não é? Ficar livre... essa coisa que enquadraram, essa coisa das linhas que os anglo-saxônicos criaram, é um horror! talvez seja por isso que as pessoas estão explodindo tudo! Porque tá ilhado matando a sua naturalidade que é nômade. Me marcou profundamente.”

Sujeito 6: *“quando as crianças, no final, estavam brincando de comer goiaba de repente começaram a brigar...” e o diretor diz: “briga de criança...” e a pessoa responde: “é, por motivos de criança, mas parecia refletir a periculosidade dos adultos”*

Sujeito 7: *“esse discurso de não se aproximar, de não conhecer gera... eu me senti com medo lá! eu quando estava no papel de criança eu me senti com medo! E me fez lembrar de um momento meu quando criança uma cigana na rua pedindo pra ler a mão da minha mãe e ao mesmo tempo em que eu ficava encantado ‘há ela quer ler a mão, o meu futuro!’ a minha mãe dizia não ela quer roubar o meu anel, ela quer roubar o meu relógio! Então na cena quando criança ao mesmo tempo eu tinha medo e desejo de conhecer, de aproximar, entender o que é que é.”*

Sujeito 8: *“pra mim ficou forte essa coisa de: não vai lá! Tanto com as crianças quanto com os adultos de não se aproximarem... Então através desse trabalho me fez pensar um pouco... o que é que é mesmo? Quem são? História, assim... todo mundo sabe quem são, mas através da minha história eu não pude conhecer... fico super forte isso...”*

Sujeito 9: *“me deu uma sensação de ir com calma, respeitando essa separação, essas diferenças... fiquei com essa sensação...” (conviver com as diferenças)*

Sujeito 10: *“eu só fiquei decepcionada porque não pude adotar e daqui a pouco sobreviveu o pai, sobreviveu a mãe... (risos) e daqui a pouco tinham várias crianças... fiquei frustrada...” (risos) outra pessoa perguntou: “você queria roubar as crianças?” “não!!” (risos)*

Sujeito 11: *“eu quero dizer que eu fiquei observando, mas eu estava lá dentro! Fiquei muito feliz! E no final participar da dramatização, eu achei muito legal o trabalho!”*

Percebeu-se que a **criança não tem o mesmo pensamento de discriminação** até o momento em que existe a interferência do adulto lhe dizendo a respeito dos ciganos de maneira negativa. Elas são capazes de serem apenas crianças que brincam com crianças sem diferenciar as culturas, mesmo não conhecendo bem aquela outra cultura. Depois que **os pais influenciam** a maneira de pensar dessas crianças, até as brigas, presentes entre elas, parecem trazer ideias dos adultos. O nomadismo é uma tradição muito ligada aos ciganos e foi trazida como uma barreira em vários lugares do mundo por não ser compreendida nos diferentes países. Entende-se que as **barreiras “invisíveis” e visíveis** como os muros construídos para separarem famílias que são construídas em outros países são questionadas como **dificuldades criadas em diferentes culturas** e também entre ciganos e não ciganos. Durante a vivência do sociodrama cigano foi possível vivenciar a “quebra” dessas barreiras quando os grupos se vêem em situação comuns a

todos como **no sofrimento e nas perdas humanas. Assim os grupos se ajudam e se aproximam e buscam se conhecer melhor.**

6.1.4. Análises e Discussões do “Sociodrama Cigano” com Psicodramatistas em Formação de professor didata

Psicodramatistas em formação da Associação Brasiliense de Psicodrama e Sociodrama (ABP - Brasília)

Participantes: 6 profissionais da Turma de Formação de psicodrama Nível II

- todos são psicólogos e todos já são psicodramatistas.

Local: Associação Brasileira de Psicodrama (Brasília)

Período: outubro /2012

AQUECIMENTO

O grupo conhecia a proposta do “sociodrama cigano”, já apresentada no XVIII Congresso Brasileiro de Psicodrama, realizado no IESB da Asa Sul em junho de 2012. Entretanto, nenhum deles havia participado da vivência naquela ocasião e estavam curiosos sobre o procedimento.

(Inespecífico) O grupo foi convidado a movimentar-se pela sala e utilizar a linguagem não verbal para se comunicar. Foram realizados exercícios de espelho, duplo e integração do grupo com um baralho cigano.

(Específico) A próxima consigna fez com que as pessoas se lembrassem de cenas por eles vividas e nas quais ocorressem personagens ciganos. Houve a demanda de: “e se eu nunca vivi uma cena com ciganos?”. Então, a pessoa deveria eleger uma cena que aconteceu em sua vizinhança, ou que tomou conhecimento, ou que fora relatada por alguém próximo e que lhe viria à mente naquele momento. Como próximo passo cada um deveria incorporar a personagem central da cena escolhida e atuar interagindo uns com os outros –

sem, contudo referir a história de origem. Houve interação entre todos e foi cumprido objetivo de aquecer os personagens para a dramatização.

DRAMATIZAÇÃO

Ao estarem todos já interagindo, foi solicitado que, um a um, todos se apresentassem e narrassem suas cenas originais, instruindo o grupo sobre a época em que ocorreram, o contexto em que estavam e o afeto envolvido em cada uma. Quatro pessoas quiseram participar dessa fase do sociodrama. Houve dois tipos de participação: aqueles que tiveram um contato com ciganos e os que não tiveram.

Dramatização 1: Na primeira cena uma cigana na rua, em meio aos transeuntes, procurava quem gostaria que ela lesse a sorte nas mãos. A ênfase dada pela interprete fazia com que a cigana fosse vista como insistente, invasiva e até mal educada. Aproximava-se das pessoas, pegava-as pelo braço e as abordava rindo e olhando fixamente. A reação era de repulsa, de não entendimento e de isolamento da pessoa (cigana). Um dos participantes permitiu que ela lesse sua mão e a ouviu com atenção até o final. Entretanto, em seguida, a cigana lhe pediu R\$ 100,00 pela leitura da mão. Como o acerto não havia sido combinado antes e o valor lhe pareceu enorme, emergiu o constrangimento, a revolta e o sentimento de que estava sendo enganada. No encerramento da cena, mesmo apesar dos sentimentos ruins, a protagonista pagou a leitura da sorte.

Dramatização 2: Duas outras pessoas preferiram unificar suas cenas em uma única. Representaram um festival de música e danças ciganas, com muita alegria e entusiasmo, envolvendo a todos os presentes. Utilizando-se um computador, colocamos a musica Jobi Joba do Gipsy Kinkgs, que ajudou a

compor a cena. O clima da festa facilitou a convivência e diminuiu a dificuldade de interação. Todos participaram e a cena foi finalizada “congelando-se” todos dançando em torno de uma fogueira.

Dramatização 3: A cena trazida por um dos participantes estava em sua memória de infância. Segundo o relato, em uma praia próxima a Camburiú (SC) houve um arrastão promovido por ciganos: o grupo abordava aqueles que estavam acampados na praia e curtindo as férias. Em sua abordagem intimidavam, ameaçavam e exigiam que lhes fosse dado coisas de valor com dinheiro ou jóias. O pequeno “M” lembrava da cena em que seu pai, então considerado forte e herói, calou-se diante da ameaça e, a fim de proteger a família, deu todo dinheiro que tinha disponível para que fossem embora. Em seu relato e dramatização, descrevia o pânico que tomou conta daqueles que lá estavam a sensação de impotência diante da ameaça, o medo de que algum terrível pudesse acontecer, a tristeza acometida à família quando tudo acabou. A emoção veio a tona com lágrimas e verbalização de muita revolta: “eu nunca vou esquecer e acho que nada vai mudar essa lembrança e a ideia que eu tenho dos ciganos”. A cena foi tão forte que o narrador primeiro hesitou e depois não quis representá-la. Manteve-se como narrador e expectador e os demais participantes a encenaram a seu modo. Apesar de concordar com a improvisação do grupo ele sempre agregava um detalhe que trazia mais dramaticidade ainda à cena. A memória do vivido impunha um psicodrama. Contudo, como nosso contrato com o grupo previa exclusivamente o formato sócio-educacional, ressaltamos e indicamos para continuidade do enfrentamento a busca de um terapeuta psicodramatista e encerramos ali aquela cena.

Dramatização final: O grupo então propôs uma última cena. “M”, ainda mobilizado por suas lembranças, não quis participar diretamente, mas ficou observando o tempo todo. Nela, dois personagens de cenas anteriores se encontrariam e se relacionariam em um contexto de respeito, alteridade e compreensão, procurando entender um o lado do outro. Assim, a personagem “cigana” (da cena 1) que lia mãos e via o futuro, se encontrou com uma das pessoas (cena 3) que participou da festa cigana e que tinha admiração pela cultura (trajes, ritmos, estilo de vida). Na dramatização a pessoa marcou uma hora com a cigana que, através do baralho (utilizado no aquecimento específico) conversava com ela, apontava aspectos de seu presente e de seu futuro. As cartas embaralhadas apontavam “a mulher”, “o homem”, “as crianças”, “a barraca” (casa), “a comunidade”, “a estrada” (vida). O diálogo improvisado era intercalado com a abertura de outra carta, à escolha da pessoa em consulta. A cada carta aberta oferecia-se novas interpretações e entendimentos. Interessante perceber que, ambas as atrizes auxiliares se empenharam no papel que, como se conheciam, o texto próprio da vivência amistosa delas emergiu dando contornos de impressionante veracidade. Uma pessoa da plateia chegou a dizer “agora eu acho que vou começar a acreditar nessas coisas”. A cena terminou com agradecimentos mútuos, cobrança e pagamento da entrevista, sem ressentimentos, nem aborrecimentos.

COMPARTILHAMENTO

A protagonista da primeira cena compartilhou que decidiu pagar os R\$ 100,00 pela consulta estritamente por medo de alguma consequência de sua negativa.

O principal compartilhamento sobre a cena 2 foi a alegria e a movimentação integradora experimentada pelo grupo. No lugar tanto de músicos quanto de bailarinos, todos se sentiam inspirados. Do mesmo modo, a curiosidade e a disposição para conhecer uma “cultura diferente” foram mencionados como fatores importantes naquela vivência.

O compartilhamento da cena três trouxe dois aspectos importantes. O primeiro disse respeito a forma como as ideias do protagonista “M” estão ancoradas em seu vivido: afetivamente, cognitivamente e comportamentalmente. Sua postura foi tão irredutível quanto sua memória dos acontecimentos. O segundo aspecto é a percepção dos atores da revolta e da dramaticidade da cena. Ao entrarem no tablado afirmaram que sentiam como se fossem “M” e como se fossem ciganos perversos em ataque (como caracterizado pelo narrador). Contudo esse mal estar compartilhado fez com que o grupo sugerisse uma nova cena “conciliadora” – isso porque, havia quem estava solidário a “M”, havia quem considerasse tudo um grande mal entendido, e havia quem, apesar de tudo, guardava grande curiosidade e simpatia pela cultura cigana.

O compartilhamento da cena final trouxe uma possibilidade de diálogo entre as partes. “Ouvir o outro em seu universo e procurar significações onde não estão evidentes”. “Permitir o confronto (e o encontro) de verdades alegóricas, multidimensionais e espirituais”. “Sensação de seriedade, rigor e acolhimento do que se colocava (e não de banalização, desrespeito e falta de importância)” – estas foram alguns dos comentários verbalizados. “M” entretanto chegou até a elogiar as demais participantes mas manteve-se rígido em suas perspectivas e comentários finais.

6.1.5. Análise e Discussão Geral dos Resultados dos sociodramas e Modelo Teórico

Para a pesquisa sobre exclusão social, educação e ciganos esta vivência trouxe algumas informações para discussão. Primeiro, podemos afirmar que as memórias de infância, especialmente aquelas envolvidas por sensações e sentimentos, são muito marcantes e ajudam a ancorar decisivamente as concepções que temos e mantemos sobre a realidade. Essa conclusão dialoga com a ideia moreniana de “conserva cultural”, matriz de todas as concepções que fazemos sobre a realidade, mas, paradoxalmente, repositório universal contra o qual lutamos constantemente a fim de promovermos novos encontros, novas concepções, criações e estabelecimento de estados espontâneos.

Segundo, há uma linha tênue entre o psicodrama e o sociodrama (e as abordagens socioeducacionais). Devido à proposta educativa, a manutenção da proposta é importante para que não se exponha pessoas e seus conteúdos em lugares não adequados. Da mesma forma, talvez sejam os acampamentos, as ruas, as escolas, os locais mais indicados para se conhecer e enfrentar as conservas culturais. E não o consultório, onde a perspectiva isolada de uma pessoa, por melhor acolhida que seja, possa lhe trazer alguma paz, mas não traga mudanças (na conserva, nas representações, na realidade).

Terceiro, a exclusão social existe e é sustentada tanto por ideias arraigadas, quanto por práticas equivocadas vivenciadas que passaram (e passam) a povoar as narrativas geracionais, criando-se um “personagem” (cigano) que é alijado de sentimentos, afetos e outras manifestações humanas. Nesse sentido, o personagem passa a ser demonizado (deidade má) e

relacionado a coisas ruins, não sendo permitida a experimentação de novas (e boas) sensações.

A seguir na Figura 9 apresentamos o modelo teórico que sustenta e articula as concepções a respeito da relação entre os ciganos e os não ciganos. Esse modelo teórico foi concebido a partir da leitura das ideias construídas, por todos os grupos dos ciganos e não ciganos, durante as participações nos sociodramas, das entrevistas individuais e coletivas e as respostas dos questionários.

Figura 9: Caracterização do Modelo Teórico a respeito da convivência entre ciganos e não ciganos. (Fonte: a autora)



A Figura 9 apresenta a caracterização da relação de convivência entre ciganos e não ciganos a partir das Unidades de Análise – “Sobrevivência” e “Negócios” para os ciganos; e “Vivência em Cultura Diferente” e “Imagem Negativa”, construídas pelas indicações dos sujeitos produzidas pelas Unidades de Registro. As Unidades de Contexto são as seguintes:

Ciganos	Não Ciganos
• Grupo “Fechado”	- Grupo “Aberto”
• Cultura Conservada	- Cultura “Fluida”
• Normas rígidas	- Normas Flexíveis ou Ambíguas
• <i>Gadjé</i> : Personagem ou Estereótipo	- Ciganos: Personagem ou Estereótipo
• Imagem Negativa	- Imagem Negativa

Identificamos nas leituras dos sociodramas, que a sobrevivência dos ciganos está atrelada aos negócios com os *gadjés*, e são elementos possíveis de representações sociais em relação ao modo de convivência com os não ciganos. Para os não ciganos, esses elementos de convivência com os ciganos, se ancoram em uma relação associada à possibilidade de obter uma vivência, com uma cultura diferente, e apresenta estreita ligação com a imagem negativa que os não ciganos têm, a respeito dos ciganos. Os elementos atribuídos aos ciganos como “grupo fechado”, “cultura reservada”, “normas rígidas” e “*gadjé* considerado um personagem ou estereótipo”, fazem parte das Unidades de Análise, ligadas à identidade cigana, e influenciam as relações que se estabelecem entre os dois grupos. Da mesma maneira, as características que dizem respeito aos não ciganos e constituem as Unidades de Análise desses, são: um “grupo aberto”, uma “cultura fluida”, com “normas

flexíveis ou ambíguas” e os “ciganos considerados como sendo personagem ou estereótipo” dizem respeito à identidade do grupo dos não ciganos. Essas ideias estão estruturadas nas ideias articuladas pelos dois grupos, bem como, pelo que foi encontrado na literatura especializada. Esses elementos serão articulados com os resultados de outros instrumentos da pesquisa.

Para os ciganos, a convivência com os não ciganos se estabelece, sobretudo, pela necessidade de sobrevivência quando precisa realizar negociações em suas atividades de trabalho, no comércio. As Unidades de Registro relacionadas a essa Unidade de Análise podem são as seguintes, entre outras:

A Unidade de Análise relativa à convivência, dos ciganos com os não ciganos, que está relacionada aos “negócios” e, conseqüentemente, à “sobrevivência” desse grupo:

- *Uma cigana puxa ele pelo braço pedindo para ler a mão*
- *Cigana: “você quer que eu leia a sua mão?”*
- *A cigana olhou para a mãe dela e disse que ela teria outro filho até o fim de dezembro...*

Pereira (2009) enfatiza a grande contribuição econômica das mulheres ciganas que saem para as ruas e buscam os seus clientes, em potencial, e oferecem os serviços da cartomancia, da quiromancia e também vendem artefatos de casa e artesanatos. Essa relação se estabelece com os não ciganos em função da necessidade de conseguir valores econômicos para a sobrevivência do grupo e essa relação ocorre, como podemos observar nos sociodramas, sobretudo nas ruas.

A Unidade de Análise, que diz respeito, à convivência dos não ciganos com os ciganos é a “Relação pela vivência com uma cultura diferente” e as Unidades de Registro são as seguintes:

- *“uma pessoa meio estranha” “diferente”*
- *“acho bonita a cultura cigana”*
- *“com roupas diferentes”*
- *“sem moradia própria”*
- *“músicas diferentes”*
- *“estilos diferenciados”*
- *“Cultura atípica (individual)”*

Para os não ciganos essa convivência com o cigano toma outra perspectiva, a curiosidade em conhecer outra cultura, considerada diferente em função de alguns costumes que não são identificados dentro da cultura dos *gadje*. Ferrari (2010) aponta para as formas dos ciganos “aparecerem” para os não ciganos, sobretudo, para serem reconhecidos como ciganos, pelo orgulho de sua etnia. Especificamente os Calon fazem questão de “parecerem” ciganos em sua aparência para se diferenciarem da população em geral. Essas diferenças culturais também podem fazer com que a convivência entre não ciganos e ciganos se estabeleça, principalmente pela curiosidade que os primeiros têm a respeito da vida dos ciganos.

Outra Unidade de Análise, acerca da convivência dos não ciganos em relação aos ciganos, é a “imagem negativa” e as Unidades de Registro são apresentadas a seguir:

- *“devido aos ciganos serem nômades, não terem um lugar certo para morar”*
- *“alguém ou grupo que mora em acampamento e mudam muito, passando de lugar em lugar”*
- *“pegou assim na minha mão e eu fiquei com medo porque a gente só conhece o lado negativo dos ciganos! Então eu fiquei com medo!!! Tipo assim, a igreja e a sociedade só fala coisas negativas como assim*

forças do mal... coisas assim que ler mão é coisa do demônio... que a igreja fala... coisas assim... então a gente fica com medo... ”

- *O medo era proveniente pelo desconhecimento de quem é o ciganos*
- *“a questão da cigana eu não vejo como uma questão cultural, eu não vejo como uma questão mística... tudo aquilo que ela diz quando ler a minha mão não quer dizer que vai acontecer...”*
- *“eu não deixaria ler a minha mão por que a minha primeira experiência me marcou!”*
- *“esses assuntos que têm muita contradição de ideias as pessoas preferem deixar assim mesmo de lado”*
- *a minha mãe que disse a mesma coisa, que cigano rouba e que eu deveria me afastar e eu nunca me esqueci disso.”*

As experiências que marcaram a vida dos grupos demonstram diferentes associações com uma imagem extremamente negativa para com os ciganos. Essas marcas podem ter ocorrido na infância, como foi descrito por diferentes participantes, mas na vida adulta, esse registro que pode ser compartilhado com os seus vínculos sociais, e se tornar uma referência para as práticas sociais dos não ciganos com os ciganos, se tornando elementos das representações sociais desses sujeitos. Teixeira (2007) descreveu passagens da história dos ciganos que ligavam essas comunidades à delitos ocorridos nas cidades onde chegavam. Os principais crimes atribuídos aos ciganos eram, o roubo de objetos e o roubo de crianças, com distintas formas de construção dessas imagens na sociedade, mas, com consequências singulares e significativas para os ciganos, como as reações de adversidade dos gadjé em sempre desacreditar e até, muitas vezes, humilhar os ciganos que trabalham nas ruas. As abordagens súbitas, insistentes e por vezes com olhares de desaprovação quando não aceitas, realizadas pelas ciganas, para os não ciganos, também contribuíram para a construção dessa imagem negativa, que se estabeleceu, e não foi esquecida por quem viveu essa experiência de contato direto.

Outra parte da análise dos resultados está relacionada à Teoria Socionômica, e nesse referencial trabalharemos com a Teoria dos Papéis. É importante, lembrar a respeito da diferença entre o *Papel Social* e o *Papel Psicodramático*, os quais serão delimitados na nossa análise. A ideia de Papel Psicodramático tem a concepção de algo genérico ou generalizado, enquanto o Papel Social se apresenta de maneira objetiva e bem definida socialmente. Para Schützenberger (1970a), essa diferença é a seguinte:

Papeles psicodramáticos: una madre, un padre, un maestro, un negro, una asistente social, un ángel, un hada...
Papeles sociales: la madre, el padre, el hijo, la hija, el professor, el juez, el médico, el agente de policía, el piloto... (SCHÜTZENBERBER, 1970a, p. 146)

Assim, os sociodramas serão trabalhados à luz das análises de conteúdo e das análises dos papéis psicodramáticos e sociais, apresentados nas dramatizações de nossos sujeitos de pesquisa, para serem identificadas as possíveis representações sociais, a respeito das relações que se estabelecem entre os ciganos e os não ciganos e que transitam pelas ideias de exclusão e educação nos grupos.

Na análise socionômica dos papéis, trazidos pelos não ciganos, durante as dramatizações, foi possível depreender dois *papéis sociais* que organizam a convivência entre ciganos e não ciganos: o cigano em seu papel social representa o “negociador ou comerciante” e tem como complementar o papel social do não cigano que é um “consumidor”. Esses papéis são exercidos entre esses grupos no lugar onde ocorre a convivência – *a rua*. A grande maioria das cenas, ou ocorreram nas ruas, ou partiram da rua para a entrada em algum ambiente. Por outro lado, o lugar da escola não foi identificado como espaço de convivência pelos nossos sujeitos, tendo em vista que, esse contato com a

escola está sendo buscado pelos ciganos, e existem diferenças culturais que não se adaptaram a esse encontro, na escola – assim a escola está isolada, do ambiente de convivência, nas cenas que trabalham os papéis sociais. No entanto, é importante ressaltar que o espaço escolar é desejado, principalmente pelos ciganos, para ser o ambiente da convivência, pela importância do acesso à educação das comunidades ciganas. Outras relações serão estabelecidas a respeito dessas ideias ao longo da análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Os papéis de negociador e consumidor podem ser entendidos como complementares, sendo que, o cigano precisa ou necessita desse tipo de vinculação para a sobrevivência do seu grupo, tendo em vista que é no comércio que consegue a renda familiar. Por outro lado, os não ciganos podem estabelecer essa ligação com os não ciganos 'se quiserem', e não por obrigação ou necessidade. Apesar disso, essa convivência existe na memória infantil e adulta dos nossos participantes não ciganos.

É importante indicar que também existem os *papéis psicodramáticos* que se estabelecem durante a convivência dos grupos investigados e foram dramatizados nos sociodramas. No momento em que esses papéis se encontram, durante a convivência dos grupos, ocorrem várias articulações de elementos das representações, lembranças relacionadas às vivências de ambos os lados e imagens relativas a essas experiências de vida. Os conceitos de Papel Psicodramático e Papel Social estão na p. 127 do capítulo da Teoria Socionômica.

Foram identificados dois *papeis psicodramáticos* relativos aos não ciganos na convivência com os ciganos que são: “*ser um não cigano*” e “*ser um cigano*”.

Os nossos participantes compreendem o “ser cigano” em relação ao que conhecem ou ao que têm estereotipado, a respeito da cultura cigana. Por um lado, de maneira positiva consideram as vestimentas bonitas, e descrevem as saias das mulheres, como principal referência, bem como a intensidade de cores nas roupas ciganas. Outro aspecto é a admiração pela música cigana e por ser uma cultura diferenciada e ao mesmo tempo diferente da vivida pelos não ciganos. Dessa forma, os não ciganos têm uma imagem dos ciganos como um personagem ou um estereótipo, e deles mantêm certa distância, pelo desconhecimento do que pode acontecer durante a convivência com eles. Isso quer dizer que, todos comungam de uma imagem bem semelhante do que é ser cigano e de suas características peculiares, mas se revela de maneira estereotipada, assim com as suas representações sociais.

Por outro lado, apontam características depreciativas aos ciganos - um ladrão, uma gente que rouba crianças, uns enganadores e uns trapaceiros. O significado de a palavra trapacear de acordo com Ferreira (1999, p.1990) do novo Aurélio é: “**1.** Tratar (algo) fraudulentamente. **2.** Fazer trapaças. “os ciganos, ninguém sabe de onde vieram. Chegavam e ficavam meses, trapaceando, negociando, furtando” (grifo do autor). Os livros de consulta popular indicam, em seus textos, essa ligação entre o cigano e o ser trapaceiro e, conseqüentemente, isso pode influenciar na elaboração dessa vinculação e, assim, a construção de uma imagem negativa.

Os *papeis psicodramáticos* dos não ciganos acerca do que significa “*ser não cigano*” se desenha também em duas frentes, uma positiva e outra negativa: as ideias positivas descrevem o não cigano curioso a respeito da outra cultura, como um estímulo a aprender a respeito ou conhecer melhor as diferentes dinâmicas das tradições ciganas, respeitando-as. De outra maneira, o ponto negativo se refere ao medo, que se instala, ao se deparar com os ciganos. Sentimentos de desconfiança e temor surgem durante a abordagem realizada pelos ciganos. É a imagem negativa elaborada ao longo da história dos ciganos, ligada a furtos e roubo de crianças, descrita por Teixeira (2007).

Outra ideia a ser pensada, é que, essa forma de abordagem dos ciganos pode estar obsoleta, para os padrões de negociações da atualidade. Assim, podemos pensar que os ciganos tratam os não ciganos, quando estão trabalhando, da mesma maneira que seus antepassados, e por isso, com um gesto mais abrupto pode causar uma reação inadequada dos não ciganos. Seria possível sugerir que as comunidades repensem a respeito de suas práticas sociais, relacionadas ao desenvolvimento comercial, quando estão nas ruas abordando os não ciganos.

Para os não ciganos foi constatada a presença dos papéis psicodramáticos, “*ser um cigano*” e “*ser um não cigano*”. Da mesma maneira foram encontrados esses mesmo elementos, para os não ciganos nas entrevistas, no entanto, não foram desenvolvidas dramatizações com esses grupos e por isso, analisaremos a partir do referencial da análise de conteúdo.

6.2. Análise e Discussões dos Resultados das Histórias de Vida

Individuais

Para todas as entrevistas iremos preservar o nome dos participantes para evitar a identidade dos nossos sujeitos:

6.2.1. Cigano *Sinti* de São Paulo

Cigano 1 de São Paulo

Parte 1 da entrevista individual com o cigano *Sinti*:

Ao ser apresentado o tema da Exclusão Social em relação ao grupo de ciganos o nosso entrevistado relata as seguintes ideias:

Cigano 1: *Contudo, preciso esclarecer alguns pontos que julgo de extrema importância ao conhecimento de vocês:*

- *No Brasil somos divididos em 3 grupos - Rrom, Calon e Sinti;*

- *sendo que o grupo Rrom é dividido em subgrupos: Calderash, Machuaias, Lovaras (+.-) 300.000 pessoas; não existe exclusão social (a maioria vive em casas, apartamentos, são profissionais liberais, empresários, os filhos frequentam universidades etc...*

- *o grupo Sinti (+.-) 100 famílias no Brasil todo (quantidade insignificante do ponto de vista demográfico) é o grupo ao qual pertença em termos de etnia; idem ao item acima não existe exclusão social; (a maioria vive em casas, apartamentos, são profissionais liberais, empresários, os filhos frequentam universidades etc...*

Para o nosso entrevistado, os ciganos *Rom* e *Sinti* não sofrem de exclusão social por manterem condições econômico-sociais estabilizadas e dessa maneira a exclusão não seria percebida por esses grupos. Ele focaliza a sua atenção na exclusão de mecanismos sociais, que subsidia a educação e seus bens de consumo, e são vistos, nesse momento, supridos pelas condições que se apresentam nesses grupos de ciganos. A ideia de exclusão engloba diferentes dimensões, segundo Sawaia (2001), a dimensão política, a dimensão subjetiva e as dimensões associadas às relações que se estabelecem com essa concepção de vivência social, além da dimensão

econômica e financeira. O nosso entrevistado focaliza a dimensão econômica para definir, se os grupos ciganos sofreram, ou não de exclusão social, e não considera, nesse momento, as demais dimensões que são possíveis de serem experienciadas pelos ciganos em diferentes situações de sua história.

Cigano 1: *o grupo Calon (+.-) 800.000 pessoas; este é o único grupo no qual existe a exclusão social (a maioria vive em tendas (barracas de lona), são encontrados em toda a costa brasileira através de toda a extensão da Br101 que vai do extremo norte ao extremo sul - e isso porque os homens vivem do pequeno comércio, e quando a área está esgotada é conveniente estar perto da autoestrada para ir à próxima cidade - são analfabetos, não possuem documentação, com muita dificuldade para acesso a saúde pública etc...) E essa exclusão ocorre por conta de que este grupo Calon, chegou ao Brasil em 1574 na qualidade de degredados de Portugal, portanto **viveram à margem da sociedade colonial** e atualmente, **por falta de políticas governamentais de integração, ainda estão excluídos!** Mas o mesmo nunca ocorreu com nossos demais grupos. (negrito nosso)*

Agora conseguir que membros verdadeiros do grupo Calon participem de um projeto como esse, infelizmente é quase impossível, pois a maioria entre eles não tem militância - vivem e sobrevivem conforme o andar da carruagem - o que infelizmente existe é gente que não tem etnia cigana falando em nome deles!!!

*...se você achar que é interessante, podemos marcar por skype minha participação, mas de forma alguma poderia falar sobre algo que nosso grupo nunca sentiu na pele (aqui no Brasil - pois essa exclusão existe para todos os grupos ciganos na Europa). E o mesmo ocorre com os demais membros da Embaixada Cigana (que já estão em férias - **ninguém sofreu exclusão por ser brasileiro de etnia cigana - todos já sofremos os preconceitos sociais** - mas isso existe porque a pessoa é negra, pobre, indígena e cigana, deficiente etc...) (negrito nosso)*

Nesse trecho da entrevista, o cigano1 de São Paulo acredita que apenas um grupo de ciganos sofre de exclusão, o grupo Calon por apresentar condições econômicas muito desfavoráveis e a falta de apoio do Governo a esses grupos fazem com que a exclusão exista de maneira concreta e constante na vida desses grupos, no entanto o nosso participante discorda da ideia de que os ciganos sofrem de exclusão, mas sim, que eles e outros grupos étnicos podem sofrer de preconceito social. O conceito de preconceito indicado por Ferreira (1999) se refere a seguinte concepção, entre outras: “suspeita, intolerância, ódio irracional, ou aversão a outras raças, credos, religiões”

(p.1625). O preconceito pode ser uma forma de expressão da exclusão social na dimensão das relações sociais e mais especificamente ao que estamos chamando de “exclusão subjetiva”.

Parte 2 da entrevista individual com o cigano:

Pesquisador: Entendi bem seus apontamentos. Mas gostaria de prosseguir com os questionamentos... Assim, eu acredito no que diz sobre a exclusão dos Calons, mas gostaria de continuar debatendo com você sobre possíveis focos de exclusão e de resiliência. Você é um exemplo de pessoa resiliente, que consegue lidar com dificuldades e exclusões, saindo de cabeça erguida. E a minha curiosidade é se "você" é assim ou se a "ciganidade" que há em você o torna assim.

Gostaria que você ponderasse sobre o exemplo que você mencionou durante o encontro (Ciclo de Estudos Ciganos que ocorreu em Brasília/2012) do início do ano. Você contou uma parte de sua história na qual houve um enfrentamento de um grupo de colegas de escola que, se posso dizer assim, praticaram *Bullying* em você. Apesar do problema físico, foi a invocação ao brinco cigano iniciático que lhe investiu de coragem para reagir e buscar um lugar "além da exclusão". Há dois momentos de sua vida que me empolgam a curiosidade: 1) o primeiro é esse que acabo de descrever; 2) e o segundo é o momento mágico no qual você escolheu sua esposa - decidindo também fundamentar sua identidade cigana. Casamentos, desde antes de Romeu e Julieta, são momentos onde há exclusões, inclusões, mortes, nascimentos etc.

Enfim, 1) Como foi aquele momento de infância relacionado ao brinco cigano e 2) Como foi o momento do casamento, a escolha da cara metade, a inclusão familiar, a constituição de uma nova família e sua relação com outros grupos familiares. Poderia me responder suas opiniões sobre estes dois temas?

Resposta 2

Cigano 1: Eu diria que minha capacidade de **lidar com os problemas que a vida me oferece, deve-se 50% a educação que meu pai e minha mãe me ofereceram e 50% aos valores culturais** que me foram acrescentados pelo fato de ser um brasileiro, portador da etnia cigana (*Sinti- Manush*). E o que

pretendo elucidar com essa resposta é que a palavra "ciganidade" é genérica: por exemplo, a ciganidade de um Machuaia ou de um Calon não colaboraria em nada para a formação de meu comportamento resiliente! Mas como sou do grupo Manush, então alguns valores culturais (ciganidade manush) me foram acrescentados. (negrito nosso)

Exemplo de cada colaboração:

Da educação:

Cigano 1: Pelo fato de eu ter tido poliomielite, iniciei os primeiros passos somente aos meus 4 anos de idade (usando um aparelho ortopédico para andar.) Quando caía, na tentativa de caminhar, minha mãe (que não era cigana) corria, como toda mãe protetora, para me ajudar a levantar! Mas meu pai (cigano) gritava: "**Mulher deixe que esse menino se vire sozinho! Hoje são tombos físicos que a vida está dando em nosso menino, amanhã serão tombos emocionais. E como fatalmente não estaremos ao lado dele, ele tem que saber cair e levantar, física e emocionalmente**". O velho dizia isso, porque quando eu nasci ele estava com 60 anos e minha mãe com 37. (negrito nosso)

Da ciganidade manush:

Cigano 1: reza a lenda que no período da Inquisição muitos ciganos manush tiveram sua orelha esquerda cortada, e nosso orgulho em sermos manush fez com que criássemos o ritual de utilização de brinco de argola, na orelha esquerda. Para nos lembrar sempre que aquilo que foi feito para nos humilhar, devíamos transformar em motivo de orgulho.

1 - momento do brinco: confesso que não consigo qualificar aquele momento como algo excludente! Meus pais me educaram utilizando 3 dos valores humanos: Verdade, Amor e Justiça (Merecimento). Por esse motivo, quando na escola a garotada batia nas carteiras e em uníssonos gritava, à minha entrada na sala de aula: "aleijadinho! aleijadinho! A primeira coisa que me vinha a mente era: ora, isso é uma verdade! Sou portador de um aleijo! E então, vinha a minha resposta: " Sou aleijado mesmo, e qual é o problema?"

E quando eles viram que o "Bullying" do aleijo não surtia efeito, passaram para o "mariquinha! mariquinha!" por conta do brinco iniciático (hoje qualquer homem usa brinco - em 1967 apenas ciganos do grupo Sinti-Manush); o que gerou de minha parte uma indignação (e não coragem, como você menciona) pelo fato de não ser VERDADE! Daí, eu dizer que quem me chamasse de mariquinha levaria porrada, mesmo sendo eu um aleijado. E o próprio "Bullying" do brinco, não atribuo ao fato de eu ser cigano! Até porque gordos, magros, negros, albinos, feios, homossexuais e pobres também eram hostilizados com essas Verdades que carregavam em seus corpos.

2 - casamento: a bem da verdade a Ingrid é meu quinto e último casamento! E a única mulher a quem pedi dentro da tradição Manush (temos uma tradição de raptar a noiva, consumir o fato (defloração) e retornar para as bênçãos das famílias - e ou, o pedido ritualístico de 7 dias! E foi assim que pedi a Ingrid no ritual dos 7 dias, e com a data marcada para casamento no dia 7.

Cigano 1: a escolha da cara metade: fui me apresentar com música tradicional cigana, em uma casa noturna de São Paulo. E naquela noite haveria a presença de representantes da dança cigana abrilhantando meu show. Eu conhecia quatro das representantes, e a Ingrid (a quinta) conheci naquela noite, da seguinte forma: iniciei tocando uma música muito romântica chamada "Kralisa" que significa princesa, quando elas entraram dançando e os meus olhos viram os olhos da Ingrid eu fiquei atordoado! Chegando, inclusive, a errar uma música que já tocava há anos. Bem, depois desse dia, e depois de várias tentativas, consegui um encontro com a Ingrid! No qual ela me revelou ter tido por algum tempo um sonho recorrente no qual ela via apenas as mãos tocando o violão e a voz! E que naquele dia no bar ela teve certeza de que era eu a pessoa do sonho, ao me ouvir e ver tocando. Pouco tempo depois eu a pedi ritualisticamente dentro dos 7 dias e logo depois nos casamos!

Cigano 1: a inclusão familiar: isso se deu de forma muito tranquila, a Ingrid já vinha também de um primeiro casamento ou seja com experiência do que é a vida e suas responsabilidades. E também, como eu, trazia um legado cultural de ciganidade: a arte em metais e a dança. E o nosso casamento representou o fortalecimento daquilo que já realizávamos antes de nossa união. Nasceu do nosso casamento a ong Embaixada Cigana do Brasil - Phralipen Romane.

Cigano 1: a relação com outros grupos familiares: isso se dá de forma muito, muito social! E regra manush cada família viver a sua moda sem a interferência da comunidade!

Para o nosso participante cigano 50% de suas influências para lidar com os problemas da vida são oriundas da educação oferecida pelos seus pais e 50% restante dizem respeito ao que aprendeu da Cultura Cigana. Nos dois contextos a educação surge como fortalecedor na vida do sujeito para a saída de situações difíceis enfrentadas ao longo de sua trajetória de vida. Quando se depara sozinho nessa circunstância de enfrentamento, pela influência da educação da família, procura transformar determinado sentimento de humilhação em motivo de orgulho, como por exemplo quando foi chacoteado por usar brinco. Os valores fortes em sua vida são a verdade, o amor e a justiça dessa maneira podemos entender que quando exemplifica as situações em que foi questionado ou alvo de brincadeiras em relação a ser deficiente físico isso não foi compreendido como algo de toda maneira ruim, tende em

vista que se tratava de uma VERDADE e esse valor, sempre preservado fez com que nosso participante encarasse essa situação de maneira “natural” e afirmasse essa verdade a todos e enfrentasse como uma realidade sua e que os demais deveriam apenas aceitar. Com relação à situação de brincarem com o uso do seu brinco e o chamando de “mariquinha” por isso; percebe de maneira diferente já que isso não seria uma verdade e dessa maneira busca por JUSTIÇA não deixando que falem de seu brinco com esse sentido social. O fato de sofrer brincadeiras com o uso do brinco não seria no seu entendimento um “merecimento” e assim não deveria passar por essa situação considerada de constrangimento para o nosso participante. Para o cigano afirmar o uso do brinco como uma tradição de sua cultura se torna, ainda mais, um fato para fortalecer a importância da família dentro da cultura cigana e perante os não ciganos. Pereira (2009) lembra que a família tem grande influência na vida do cigano e principalmente na construção de sua identidade cigana. Os valores como Justiça (ligada ao merecimento), amor e verdade são utilizados pelos ciganos entre os seus grupos familiares. Desde o enlace matrimonial quando existe o compromisso de dizer a verdade a respeito da pureza da mulher que é dada em casamento, o cigano entende que é significativo manter o compromisso com o significado da verdade entre os seus pares.

Parte 3 da entrevista individual com o cigano:

Pesquisador: Há momentos na vida em que tomamos atitudes e decidimos coisas. Em outros, "assumimos" o que todo mundo já nos dizia e não víamos. Gostaria que comentasse qual foi (ou foram) o(s) momento(s) em que você "se viu", "se assumiu" cigano. Cedo na infância? E o violão (inseparável companheiro) quando entra em cena? Como ele passa a compor a sua

identidade cigana (ou não passa)? E a vida de shows, que lhe trouxe a própria esposa, quando começou?

Quais os impactos que esses episódios tiveram em sua vida como cigano (descobrir-se cigano, violão e shows)? Especificamente me refiro aos grupos em que convivia: na escola, na igreja, na rua (se você não morava em um acampamento) - enfim, nos círculos de convivência que você frequentava.

Resposta 3

Cigano 1: *Eu fui educado para ter orgulho de pertencer a etnia cigana! Pois, se para mim nascido em 1960, a utilização do brinco iniciático na convivência com não ciganos já era complicada. O que não terá sido para meu pai que nasceu em 1901! Todo o orgulho e honra que ele possuía em ser um manush, passou a mim.*

Em uma entrevista recente para o Museu do Imigrante de São Paulo citei o seguinte fato: desde garoto tenho orgulho em ser cigano brasileiro e brasileiro de etnia cigana!

A prova do que afirmo é a minha própria vida! Passei 18 anos entre indígenas - me tornando amigo de Orlando Villas-Bôas e Claude Lèvi-Strauss - depois 4 anos em área de remanescentes de quilombos - em Cafundó; e há 30 anos trabalho em prol do resgate, manutenção e difusão das culturas ciganas!

Aos 13 anos cantava em uma banda de rock and roll, o show estava marcado para duas semanas adiante. Falei para o guitarrista que eu queria cantar tal música (algo que estava no hit parade), ele respondeu que não gostava daquela música e que não iria tocá-la. Diante da negativa, mandei o guitarrista para a "p.q.p" e comprei um violão (de péssima qualidade que estava a venda em um boteco, perto de minha casa, e parecia pertencer a um pintor, pois estava todo sujo de tinta) e ao final de duas semanas, treinando noite e dia, com os dedos em carne viva, protegidos por fita isolante, lá estava eu tocando e cantando aquela música! Daí por diante, passei a tocar as músicas tradicionais em Romani (phurikane gilia - em nossa língua). Aos 14 anos (idade adulta em nosso grupo) coloquei o violão nas costas e peguei a estrada! Toquei Blues, MPB, Jazz, Samba e Forró etc...

Nunca houve um momento no qual tenha me descoberto cigano! Sempre me soube assim! E a convivência na escola, rua e nos círculos em que frequentava sempre foi muito tranquila e ou normal. Pelo meu comportamento social e meus valores que eram superficialmente parecidos com os valores da época de minha adolescência, até houve pessoas que me perguntaram se eu era um "hippie"! E de pronto minha resposta era: Não! Sou cigano e o único ideal que tenho é ser eu mesmo.

Na relação entre ciganos e não ciganos, para se estabelecer a justiça é preciso que a verdade se estabeleça como princípio do cigano para manter a sua dignidade diante dos *gadjé* – e assim, no final, manter a cultura cigana por intermédio do orgulho de “ser cigano” com suas tradições. O “ser cigano” pode ser entendido como um estilo de vida, de acordo com Fonseca (1996) e, sobretudo, ser reconhecido entre os ciganos com essa condição. Dentro da família toda a tradição e a cultura cigana será passada à criança e ela apenas “é cigana” e sente assim desde que nasce. Todos os obstáculos sociais são encarados como desafios e transformados em motivo de orgulho e relacionados à cultura cigana para fortalecer ao indivíduo e ao grupo.

6.2.2. Cigana *Rom* da Colômbia

Cigana 2 de Colômbia

Cigana da comunidade *Rom*, de Bogotá, engenheira industrial e especialista em planificação, trabalha em diferentes entidades do Estado Colombiano com ligação com a Organização Pan Americana de Saúde de temas Ciganos da América e esteve também trabalhando com temas ciganos de direitos humanos. É militante dos temas ciganos não somente na Colômbia.

- **Sofrer Exclusão Social**

Você já sofreu exclusão social?

*Cigana: Como cigana... **Exclusão e discriminação!***

Então, quando eu estudava em uma escola, nós estudávamos em um tempo em um lado e outro tempo em outro porque vivíamos de um ciclo a outro em acampamentos em Colômbia, agora já não há acampamentos porque existe muita insegurança, a guerra, os ciganos passaram a viver nas casas.

Quando eu estava na escola havia uma certa discriminação por parte das mesmas crianças porque eu falava um espanhol que ninguém entendia, pela língua. Então isso é o que me fazia sentir muito mal no momento... (não entendi!) e as vezes dava me medo de dizer que eu era cigana porque isso era

um... deixa eu ver...DISCRIMINAÇÃO! Então isso me pareceu muito horrível! E em uma ocasião tive um enfrentamento com outra criança que não era cigana, ela veio e começamos a brigar! Porém em pouco tempo, minha mãe, meu pai e todos fomos para outra cidade.

Com quantos anos mais ou menos?

Cigana: Com oito anos mais ou menos...

Essa briga foi por quê?

*Cigana: A forma de falar, Ele falava castelhano e eu falava Romanes, porque era a **minha língua materna**. Então isso cria nas crianças, cria um medo... há um **ser livre que são os ciganos**...e porque na escola os professores são (...) e aí o medo disso e então uma pessoa pequena como eu e naquele momento me dava certo **medo de todas essas coisas** e o que o podia fazer? **ser boa estudante**. Porque quando se é cigano temos um duplo esforço, para demonstrar. Eu era muito boa estudante! E de todas as formas isso lhe **cria traumas porque vai crescendo com temores!***

A nossa participante, cigana da Colômbia, nos conta que na infância o fato de falar a sua língua materna, que está ligada ao fato de “ser cigano”, a fez sofrer situações de discriminação, e que ela entende, como fazendo parte do processo de exclusão social. Chegar ao ponto de ter que sair da cidade onde morava, e ir para outro lugar, por falta de apoio naquele momento. Por outro lado, ela reconhece que é por meio da educação que ela poderia se destacar, sendo uma boa aluna, sendo uma estudante de destaque e segundo ela o cigano precisa se destacar muito mais para “provar” que são bons, realmente, no que fazem. Mas mesmo assim, nossa participante confirma que todo esse processo de exclusão é doloroso e deixa marcas psicológicas que chamou de “traumas” e que ficam na subjetividade das pessoas que vivem essa experiência social. De acordo com Pereira (2009) a necessidade da escolarização para os grupos de ciganos mais carentes economicamente tem sido placo de discussão nas comunidades ciganas tendo em vista as

demandas sociais. A educação formal também serve para o fortalecimento do cidadão cigano que busca os seus direitos e mantém os seus deveres, mesmo que precise se superar durante o seu processo educativo pelo fato de “ser cigano”, conforme nos conta a nossa entrevistada.

- **Como enfrentar a Exclusão Social**

Cresceu com temores?

Cigana: Com temores. Então isso não se define até quando já se tem uma posição adulta já mais forte e diz: “Sou cigana e não me importa nada!”

Nesse momento, a cigana nos diz que depois de tudo o que viveu na infância, buscando ser uma boa aluna para conviver entre os não-ciganos mesmo passando por situações de não-aceitação pelo fato de ser cigana quando ela chega na vida adulta enfrenta a tudo e a todos e assume de maneira mais enérgica a sua identidade, não importando as consequências disso, mesmo que as pessoas não aceitassem isso de maneira tranquila.

- **Na adolescência, com 14 anos**

*Cigana: Não tenho medo! Aí nessa época que **eu queria ser diferente!! Porém eu já era diferente, porque eu era cigana, eu sou cigana!** Ou seja, eu sou cigana essa é uma grande diferença! Porém eu queria ser **TOTALMENTE DIFERENTE** teria comportamentos muito diferentes de estranhos e haviam muitos poucos professores que sabiam que eu era cigana e diziam: “ah! que bonito você lê a sorte!”(negrito nosso)*

A questão de ser diferente sendo usado como fator positivo para se destacar, mas independente de querer se destacar a pessoa cigana se destaca por si mesma já pela sua condição. Então a nossa participante queria não ser **apenas uma cigana**, mas uma **cigana de destaque, de referência** assim sairia do lugar comum de cigana e iria para o lugar de alguém que tem **voz ativa a respeito dos ciganos e de outras questões** também importantes no cotidiano social e nas discussões sociais do seu país de outros países. O que

ela gostaria é de não ser apenas referência de quem “ler a sorte” mesmo sendo uma tradição cigana, mas **ir além do estereótipo cigano e ser diferente**. De maneira mais direta, a nossa entrevistada reafirma a importância da educação como mecanismo de enfrentamento da exclusão social e Pereira (2009) afirma que para não serem enganados pelos gadjé, os ciganos têm buscado a ampliação da educação para além da educação informal e chegando às universidades, como fez a nossa participante. Uma das dimensões do conceito de estereótipo foi apresentada por Rodríguez-Bailon, (2000 apud Techio, 2011) e que diz:

Entendidos como processos *errôneos versus normais*: enquanto processos errôneos são generalizações defeituosas e rígidas do mundo social, não coincidem com a realidade e são utilizadas para justificar as condutas intergrupais. Tais teorias costumam estar vinculadas a uma sobregeneralização relacionada ao conceito de etnocentrismo (RODRÍGUES-BAILON apud TECHIO, 2011, p. 23) (grifo do autor) representação sobrevalorizada do próprio grupo em detrimento e hostilidade em relação ao outro grupo (KATZ e BRALY, 1993, apud TECHIO, 2011, p. 23)

O cigano é visto como alguém diferente e por isso não “pertence” ao mundo dos estudos, das universidades e isso pode estar relacionado a um estereótipo errôneo construído pelos não ciganos. Quando os ciganos se integram a escola, podem sentir as hostilidades do outro grupo, em função da concepção estereotipada dos gadjé. É uma forma de exclusão subjetiva que se revela sob a forma de preconceito e está originalmente ancorada nos estereótipos.

- **A falta de apoio na Escola**

(com 14 anos)

Os professores não lhe ajudaram?

Cigana: Não. Nada.

Ela nos diz que não ocorreu apoio da instituição educacional, ao que diz respeito dos professores para ajudá-la nas dificuldades de relacionamento com os colegas de escola.

Nada e ninguém?

Cigana: Ninguém. Quando eu entrei era secundária, era invisível porque me davam medo!

Agora já no segundo grau da escola fazia tudo para não aparecer porque o medo do que poderia acontecer ao perceberem a sua condição de cigana era uma incógnita e por tanto era melhor ficar mais quieta, e com ela mesma diz, “invisível” – **se fazer invisível para se proteger.**

- **Marcas da história que voltam na vida dos ciganos da atualidade...**

Calada?

*Cigana: Ficava calada... Sofri discriminação por uma companheira isso foi mais ou menos quando tinha 14 anos. Uma das companheiras, ela tinha cor clara, ela não era normal um caso raro ela era diferente então ela **também era molestada**. Saí da escola secundária e **fui para a Universidade e também era invisível**, mas também era muito rara! **Muito sozinha!** E as vezes também eu não tinha dinheiro, não tinha dinheiro para comer nem nada... quando íamos comer assim... e **quando iam pagar e se havia alguém que não pagavam e botavam a culpa em mim. Terrível!** (negrito nosso)*

Ela viveu a discriminação até por parte de pessoas que sofrem a discriminação também, o que faz com que a sociedade se revele dessa maneira... que mecanismos... ela se via **muito só** na universidade e na verdade ter uma cigana **na universidade é raridade** também e está fora das tradições de boa parte dos grupos.

O fato de ser cigana a coloca na condição de “**poder ter uma conduta duvidosa**” em situações do cotidiano. A questão em que o cigano é visto como “ladrão” ou “enganador” ou “gente que gosta de se aproveitar de outras pessoas” se revela nas desconfianças dos não ciganos diante de alguma falha

ou dificuldade vivida pelo grupo no contexto educacional aqui apresentado durante o período secundarista. Só a condição de “ser cigana” já a coloca nessa situação constrangedora, discriminatória, atrelada a uma imagem social relacionado ao grupo dos ciganos e que perdura ao longo da história e nas representações sociais. Moonen (2004) indicou essa imagem negativa do cigano desde o século XIII que os ligava “a coisas diabólicas”, imagem essa que vem seguindo os ciganos ao longo de sua história. No Brasil desde o período oitocentista, em Minas Gerais, segundo Teixeira (2007), o próprio ladrão não cigano intensificava os seus delitos quando havia um acampamento cigano na região com a intenção de que a população e a sociedade no geral associasse as ocorrências delituosas à aquele grupo. Essa imagem de ladrões permanece e foi alimentada pelo próprio não cigano, e por isso, o erro de um cigano pode ser pago por todos os demais ao ser “reconhecido” ladrão, não importando se fez ou não o roubo.

- **A questão do reconhecimento da cidadania dos ciganos**

*Cigana: Bem, depois quando estive ocorreu a mudança de presidente, estive no **conselho Nacional de Planeación, estava toda a sociedade civil**, então havia um senhor que disse: “eu não entendo porque os **ciganos têm que vir a esta reunião!**” Então eu me inscrevi também: “veja, os ciganos têm que vir a essa reunião porque **nós fazemos parte da sociedade civil** porque nos artigos **da Constituição do País onde devem proteger a diversidade rica e cultural**. E seriam os mesquitos, os mesquitos são: praticamente quer dizer que são antepassados (não entendo...) na Colômbia. Os mesquitos são indígenas da Nicarágua que viviam na ilha de São André que fazem uma mistura de negros, indígenas, espanhóis, afro, ingleses, italianos. Então eles também são colombianos e também necessitam! E o senhor soou muito mal por que o senhor falou como **um ignorante!**” “ai que terrível!”*

*Em outra ocasião que eu necessitei estar quando eu falei a um senhor da real Academia Espanhola que também falou que “nós não teríamos que estar nessa reunião porque **nós não teríamos território!**” então eu lhe disse: “**Nós podemos estar aqui, e eu tenho um território que se chama Colômbia! Porque eu tenho uma célula de cidadania.**” (negrito nosso)*

Nesse momento ela revela que em várias ocasiões a sociedade **não reconhecia os direitos dos ciganos como cidadãos**, com capacidades e direito à participar das **decisões do seu país**, independente da classe social a qual o cigano pertencesse, **bastava ser cigano** para não precisar estar presente em reuniões onde a população poderia **opinar a respeito do futuro das Leis a serem construídas e das decisões políticas do país**. Ela considera essa atitude fruto do **desconhecimento popular** tanto que o chamou de “ignorante”, o sujeito que a destratou publicamente. Existe um distanciamento entre ciganos e não ciganos provocada pelo primeiro grupo por motivo de proteção, e esse grupo se mantém à parte por considerar os não ciganos como indignos de confiança, segundo Fonseca (1996). Esse distanciamento, também leva a falta de conhecimento a respeito do grupo, e a consequência pode ser o que eles chamam de invisibilidade cigana, como foi dito no Ciclo de Debates Ciganos que ocorreu na Universidade de Brasília em 2012. A falta de conhecimento também pode fazer com que essa invisibilidade dos ciganos dificulte o reconhecimento social de direitos e deveres dessa comunidade. Essa invisibilidade também pode ser uma forma de exclusão, na dimensão das relações sociais, e ser sentida como exclusão subjetiva, pelos ciganos.

Você acha que há diferença entre se sentir excluído entre grupos de ciganos? Você acha que existem ciganos mais excluídos e outros menos?

Cigana: Por parte da sociedade?

Sim!

*Cigana: O que acontece é que **todos nós somos excluídos. Todos!** Porém um cigano, alguns grupos tem tido sorte ou tem trabalhado mais ... copiado algo dos Gajins, das planificações (planejamentos) têm recursos e por isso têm melhores condições de lidar, enquanto algo econômico, sim? Porém existem outros que de pronto não tem, não sei como trabalham, não tem desempenhado bem nos negócios em sua vida economicamente está mau, marginal! E muitas vezes o econômico se refere muitas vezes também para poder fazer parte da dignidade e poder ter e fortalecer a cultura. (negrito nosso)*

É claro, na fala da cigana, que ela considera que mesmo os ciganos com desenvolvimento econômico e em dificuldades dessa natureza existem neles o sentimento de exclusão social. O que está sendo trabalhado aqui é a ideia do que podemos chamar de **exclusão subjetiva** – quando, mesmo sob condições de subsistência, a experiência de vida continua sendo de se sentir excluído nos grupo aos quais participa pela condição de ser quem é. Aqui diferenciamos a **exclusão social** da exclusão subjetiva, sendo a primeira relacionada a falta de assistências e condições sócio-econômicas de sobrevivência e de apoio da sociedade e a segunda **vinculada a um sentimento de não pertencimento e de ser excluído pela condição de ser como se apresenta ou como é simplesmente**. A exclusão social precisa ser entendida, de acordo com Sawaia (2001) dentro da condição de inclusão/exclusão e não apenas do prisma econômico, mas, sendo associada à afetividade, à sociabilidade e à identidade dos que dela sofrem.

- **Exclusão dentro do grupo dos ciganos**

Você consegue ver que existe exclusão dentro do próprio grupo de ciganos?

Cigana: Sim. Sim, dolorosamente, sim. Porque por exemplo, no meu caso, quando eu queria estudar, eu fui criticada, muito. E me sentia discriminada, discriminada na comunidade e discriminada pelos Gajins.

Duas exclusões?

Cigana: Duas. Acredito que se pode ir fazendo um processo terapêutico para que os ciganos entendam que o que queremos estudar, porque não nos deixam estudar? E que não façam essas críticas. Porque por mais que sejam sempre fazem as críticas as mulheres porque elas querem estudar... querem... o que acontece é que há um medo! Que quando estudam se pensam que a mulher vai se perder vai tomar outro rumo e não vai voltar para a comunidade e isso é normal. Porém também eu acredito que quando as pessoas estão fundamentadas em seus valores, arraigadas, como Rom, como cigano não se corre esse perigo das mulheres de irem para os Gajins. Então existe certa discriminação interna porque um cigano pensa que ele é mais cigano que outro e isso se passa em todo o mundo, passa no Brasil, passa em Colômbia...

A exclusão existe dentro do grupo dos ciganos quando não oportunizam ao seu próprio grupo o crescimento educacional que chega à universidade, especificamente relacionado às mulheres, como nos conta a nossa entrevistada. Ela se diz muito criticada e discriminada por ter seguido esse caminho da educação tanto pelos não ciganos, por ser diferente quanto pela sua comunidade por trilhar o caminho dos não-ciganos. Chamamos a atenção de que esse foi o caso que escutamos e não podemos generalizar a todas as ciganas mas foi o que aconteceu para nossa entrevistada.

A tradição cigana é um ponto forte para o grupo e por isso tende a ser preservado a todo o custo, dessa maneira, qualquer comportamento que possa

vir a interferir em mudanças de pensamento, seja com novas ideias por intermédio do conhecimento ou de outras maneiras, não são bem vindas, segundo a nossa participante. Mas, ainda segundo ela, a consolidação das tradições desde cedo na família não inviabilizam essa trajetória educacional de quem tem a pretensão de traçar como caminho de vida, até com mecanismo de busca de conquistas políticas para melhorias na qualidade de vida dos ciganos em geral. De acordo com Pereira (2009) os papéis sociais são bem definidos nos grupos dos ciganos e são mantidos de maneira rigorosa. A saída para estudar com os gadjé não é bem visto por que pode, segundo a autora, comprometer a coesão familiar nas comunidades ciganas. Em contradição, as exigências sociais durante as negociações no comércio e nas vendas de rua também pressionam os ciganos a buscarem ampliar os seus conhecimentos na educação formal.

- **O ser cigano entre os ciganos**

Um grupo de cigano acha que o outro é mais cigano do que o outro?

Cigana: Um grupo ou um cigano diz que o outro é mais cigano do que o outro.

Entendi. Seria um processo de Exclusão de um grupo para outro?

Cigana: Não tanto de um grupo, por exemplo: aqui, os ciganos que temos aqui (no encontro de Ciganos que ocorre na Universidade de Brasília) vêem outra cigana e diz: “ela não é cigana”. Ela está discriminando...

Dentro do grupo...

Cigana: Ela não tem por que discriminar, não tem que chamar a pessoa fazer as perguntas do que está acontecendo... porque é desrespeitosos. Uma das coisas que tem os ciganos é sentissem mais ciganos que os demais.

O cigano tem a sua **própria maneira de saber identificar quem é e quem não é cigano**. No entanto, a nossa participante nos chama a atenção para o fato do grupo definir por um critério diferente que é o de “**se sentir mais cigano do que os demais**” e que talvez ao definir que alguém não é de maneira direta seja **tratado de forma desrespeitosa** para quem recebe essa notícia ou essa definição. Fonseca (1996) considera o estilo de vida como um dos argumentos para ser cigano, mas existe também, a concepção de que os ciganos se reconhecem e ao mesmo tempo, buscam “parecer ciganos” como destino ou marca do grupo, especificamente os Calon, como nos relata Ferrari (2010). É possível entender que não basta parecer cigano, entre os grupos ciganos, porque eles se reconhecem por suas características pessoais, de estilo de vida e de informações da história de vida daquela pessoa avaliada cigana ou não.

- **O papel da educação no processo de exclusão**

Você disse: que “a educação é uma coisa que eu sempre quis e eu fui criticada por isso”. Esse é um processo que faz com que você abra, avance, faz com que você pense, avance nas ideias e tudo e que de alguma maneira vai contra a tradição cigana. A mulher ou a leitura... qual é o papel da educação no processo da exclusão?

Cigana: O que passa é... no caminho, a educação apresenta propostas interessantes e que tenham motivos para que meninos e meninas vão à escola. A escola é organizante, controladora, tem horários, tem hierarquia, não deixa pensar livremente, tem portas fechadas.

A educação dos Gadjés...

Cigana: Então, nesta educação não há referências culturais e por isso não existem muitas pessoas que gostam da educação dentro da escola, não...

Sim, prontamente se engajam e existem pessoas que gostam de trabalhos que lhes dê dinheiro... que tem bens! Eu sou Engenheira, mas não sou rica! O que

é que adianta estudar se eu não sou rica? Se não á algo chamativo que as pessoas gostem, que lhes chamem a atenção muitos estudantes se vão. Classes de Romaneses na educação do Estado, que haja a história da cultura cigana, que haja questões culturais da dança, da música, que haja algum cigano dentro das aulas vão haver muitos ciganos estudando! Muitíssimos!

Sem problemas!

Cigana: Sem problemas! Uma educação intercultural! Uma educação bilíngüe! Étnica! Uma etnoeducação! Porque permite aos ciganos estudarem como eles querem! Então vamos atender a pessoas que têm grandes capacidades para desenvolver plenamente do ponto de vista educativo. Que se podem fazer propostas, que se podem ver possíveis investigações, vejamos existe muitos talentos! Então se isto não está acontecendo, existe muita decepção, não vamos gostar da educação.

A mim, me tocou entrar com muita força e com muita obrigação para por e avançar nos estudos! Então existem todos os tipos dessas coisas importantes para que as pessoas possam estudar porque é muito valioso.

A escola dos não ciganos tem a sua organização diferente das tradições ciganas e por isso a **dificuldade na adaptação e integração das culturas**. O que ela nos aponta como conflitos da escola tradicional não-cigana é a **falta de liberdade de pensamento e de expressão dessas ideias no ambiente educacional**. Claro que existem as diferenças das culturas tendo “as portas fechadas” e a “forma de organização e hierarquias distintas” que seriam naturalmente sentidas na inserção de uma cultura na outra, o que poderia ocorrer com qualquer outro grupo para outro grupo de hábitos e costumes distintos e por isso mesmo o estranhamento de ambos os lados.

As mudanças estariam na ampliação do currículo, com o que ela denominou de etnoeducação, ou a integração de diferentes etnias, na cultura tradicional das escolas. Chama a nossa atenção, a participante **indicar a**

inserção da cultura bilíngue na escola tradicional, no entanto, sabe-se o quanto é reservada, na tradição cigana, a divulgação da língua utilizada pelos grupos ciganos. Para se protegerem, os ciganos mantêm em segredo os seus códigos de comunicação, e evitam o registro escrito de sua língua nativa, e criticam quando ocorre publicação de qualquer forma, que traduz a linguagem usada no grupo.

De qualquer maneira é importante reiterar a importância da valorização da cultura cigana nos espaços educacionais, em geral, para que sejam mais divulgados os costumes e as ricas tradições desse povo e assim desmistificam ideias a respeito de práticas que não existem ou que desqualifiquem essa comunidade – é uma forma de enfrentamento da exclusão social.

Pereira (2009) lembra das escolas sazonais implantadas na Europa como forma de adaptação dos ciganos e de acordo com Martinez (1989) os ciganos mais cultos são os que mais preservam as tradições e a cultura cigana conservando a “língua” de origem e assim mantendo a “consciência nacional” pela divulgação das informações acerca dos ciganos – dessa maneira a divulgação da cultura cigana nas escolas poderia ser uma forma de fortalecer esse grupo ainda mais.

- **A exclusão dentro do grupo dos ciganos**

O que eu vi por exemplo, situação em que a mulher, não tinha mais acesso aos filhos...

Cigana: Sim, porém, aí quando há esse tipo de coisa tem que analisar qual foi a causa. Se ela, vou dizer algo que... não sei, de pronto, uma marca... aí está excluída! Aí não há nada a fazer! Porque é uma formalização.

Porém tudo isso que se passa é tudo muito difícil para que o homem aceite porque é uma traição!

E por exemplo quando se reúnem na crise, só estão os homens. As mulheres só são chamadas quando absolutamente necessárias.

A situação de **traição não é aceita na família cigana** e nessas circunstâncias a mulher ou o homem sofre penas de ser excluído da família, por exemplo. E as mulheres nessa situação **podem ser expulsas da comunidade** e não mais terem acesso aos seus filhos e perdem o contato com os familiares. É percebido que a tradição cigana precisa ser respeitada e as regras são seguidas com objetividade no grupo e na convivência entre os ciganos. Todas as informações do que acontece entre os grupos são passadas para os demais grupos.

A força da família é uma regra muito marcada dentro do grupo cigano como o **respeito à família** que para eles é fundamental. Adolfo (1999) indica que a prática da traição traz consequências drásticas, tanto para homens, quanto para mulheres. Para as mulheres essa vivência fica marcada para sempre em sua vida e todos os detalhes a respeito, serão lembrados, por pelo menos duas gerações, à própria cigana e aos seus familiares, que têm a vergonha como sentimento principal.

- **O respeito ao papel feminino pode ser modificado de acordo com o processo pedagógico que acontece**

Quando nós não temos voz... (as mulheres) e isso pode mudar...

*Cigana: Agorinha, **como numa espécie de mudança na Colômbia comigo, agorinha, perto da crise se reuniram os maiores representantes e me chamam e me perguntam... Isso por que já é um processo de trabalho pedagógico e me necessitam e me chamam: “(o nome dela) tal coisa!”***

Eles masculinizam o meu trabalho! (risos!) Eles não me vêem como qualquer cigana! (negrito nosso)

- **A Exclusão Subjetiva**

Mesmo que os ciganos consigam sair da exclusão social concreta, porque o conceito literário é que ela é econômica, de acesso à política, de acesso aos serviços sociais e é isso que a gente tem lá como conceito. E o conceito que eu estou trazendo para colocar na tese é o conceito da exclusão subjetiva. É o se sentir excluído. E esse não tem nos livros. Então eu quero que volte a se dizer: eu me sinto excluído, mesmo que eu tenha acesso. Mas os grupos que eu estou pesquisando são os grupos que não tem acesso. Pra não haver dúvida de que eles não têm acesso. Uma pergunta é: mesmo que os ciganos tenham acesso, como você já chegou em um patamar diferenciado, mesmo que não seja o melhor, mas você já é uma pessoa diferenciada tanto que você não consegue ver o que eles vêem cotidianamente porque você já está em um outro patamar. Então mesmo que eles tenham acesso aos serviços como da exclusão concreta eles ainda permaneceriam na exclusão subjetiva?

*Cigana: Eu acredito que tenha havido uma exclusão subjetiva, não sei se subjetiva, mas acredito que existe. É muito tarde, a nível nacional ou internacional quando eu vou aos eventos sempre falam povos indígenas e afro-descendentes e eu estou ali com os indígenas e nunca se referem aos povos ciganos. **E essa é uma exclusão estrutural, ou seja, a tem na cabeça porque se não tivessem veriam que há uma outra pessoa que é de um outro povo! Então eu tenho me sentido muito, muito mal!** Até pouco a organização Pan Americana de Saúde me escreveu, que eu sou uma das expertas deles que vamos ver até mais segmentos para avaliar técnicas de saúde da América. Então eles escrevem Seminário de Povos Indígenas Afro-descendentes e Outros! (negrito nosso)*

E então eu lhe escrevi esses outros, são os povos ciganos, então temos que colocar povo Rom! Eles disseram: á! á!

Então tenho me sentido muito mal!

Você não é “um outro” você é alguém”!

Cigana: Exato! Essa exclusão é MUITO, MUITO, MUITO FEIA! Até que esse ano, não no ano passado em Bogotá um senhor estava entrevistando indígena, afro, a família, e quando terminou, disse com os ciganos, “não eu já conheço os ciganos e eles não querem dizer nada”.

Sutil, dizendo outros... mas então “eu estou invisível!”, “eu não existo no imaginário!” o cigano!

*Cigana: Exatamente! Não existe no imaginário! **E se existe, existe mal! Como estereótipo!***

Uma coisa é ser invisível e a outra coisa é não existir!

Você está fazendo o seu papel! Você está aqui pra dizer: “olhe eu não sou os outros!”

Cigana: Sim! E é difícil! (risos)

Sim, a minha coisa é... essa subjetividade que é histórica, eu coloco isso no meu trabalho. A subjetividade da exclusão ela é muito maior, é anterior...

*Cigana: E naturalmente você pode ter **as sequelas...** (negrito nosso)*

Você pode ser professor universitário, doutor, mas é cigano...

Cigana: Exatamente! E há as seqüelas onde há um sentido último a descobrir-se que um “não tem condições”. E o que acontece? Nós somos livres! Ou seja, porque temos que esconder isso?

Porque usar uma cortina? Você lembra da conversa que nós temos com o Juan a respeito da cortina? Porque é que ele tem que usar a cortina para ele ser visto?

Exatamente! Então essa exclusão subjetiva terão muitos anos nos indivíduos porque negam a si mesmo.

A exclusão subjetiva é sentida quando o sujeito se percebe “invisível” mesmo tendo muito a contribuir, a participar, a dizer... **é um sentimento de não-pertença, mas, sendo pertença.** Como ela mesma diz: “porque temos que esconder isso?” esconder a falta de condições e ao mesmo tempo o ter condições também e ser cigano, e por que não? Essa exclusão subjetiva fala de pertencer a um estereótipo ou uma imagem social negativa, o qual, não se conhece direito e por isso se constrói torto ou sem visão... Ao mesmo tempo que, a emancipação dos ciganos é rigidamente proibida, segundo Fonseca (1996), e a existe a forma de viver distanciados dos *gadjé* “porque gostam de

viver à parte”, de acordo com Martinez (1989, p. 56), existe um outro movimento de participação desses grupos para conseguir melhor qualidade de vida a todos os ciganos, e principalmente, para os que não têm desenvolvido trabalhos com produtividade suficiente para manter a sobrevivência do grupo de maneira tranquila.

6.2.3. Cigano *Calon* de Brasília

Cigano 2 de Brasília de Planaltina (DF), líder do grupo cigano.

Como é que foi o início do grupo? Quando você era criança?

Cigano: O nosso povo sempre viveu nessa região Centro-oeste, Mato Grosso, Goiás e Bahia. Então nós conhecemos Brasília, não existia Brasília. Aqui era uma rota onde meu avô trabalhava. Meu avô trazia cachaça, rapadura de Correntina pra essa região pra vender em Anápolis, tinha Formosa... Então Brasília não existia. Então eu cresci aqui, nessa região, quando eu me entendi por gente Brasília tava começando, tinha começado mas não tinha expandido, era pouca coisa. Era lá o Bandeirante, era aqui Planaltina que é uma cidade antiga né? Se falava em Brasília como capital federal, tava começando mas não se falava.

Mas nós sempre fomos mandados embora, chega a administração... “olha! Vou lhe dar só 15 dias!” nem eu, nem ele (o irmão) tivemos a oportunidade de estudar, também não! Por que nós chegávamos e ficava quinze dias, como é que vamos matricular em escola, e depois vamos embora? Entendeu?

Antigamente nós tinha que voltar pra estudar e não tinha transporte, antigamente nós não tinha carro. Tinha que ir de ônibus ou então de carroça. Quando começou Brasília, nós ajudamos a construir Brasília. Naquele tempo as construtoras aqui não tinham caminhão, não tinha nada! Era carroça! No cavalo! E nós trabalhamos aqui dentro das madeiras. Nós comprávamos cavalos na região, carroça e trabalhávamos puxando areia, puxando tuco que fosse de construção nós puxava, entendeu? Tava construindo nós íamos lá e pegava o frete e levava. Nós ajudamos a construir Brasília também!

*Aqui, agora nós somos em tornos de **25 famílias entorno de 150 pessoas**, por aí.*

E hoje, como é que é... o cigano trabalha comerciando?

Cigano: É o cigano hoje vive do comércio, o cigano não tem uma profissão definida porque a maioria é analfabeto, então vive do comércio, compra e vende. É um dom que Deus deu pra ele.

A idéia de acharem as vezes que o cigano é ladrão, é bandido e tal.. é histórico, não é recente...

Não... isso aí é uma coisa... é uma lenda, isso aí é uma coisa que as pessoas contava... “a o cigano rouba menino! A o cigano que passa pela cidade vai roubar menino, vai roubar na cidade!”, mas isso pelo cigano ser viajante, ser nômade, andar viajando, não ter paradeiro, dizia que o cigano tinha a oportunidade de sumir com qualquer coisa então ficou isso aí na história mas isso pra nossa população mais nova, isso aí pra nós, nós temos isso aí mais como uma lenda, isso nunca existiu na vida, isso é a realidade.

O trabalho dos ciganos na atualidade se vincula ao **comércio** e para os ciganos essa habilidade com as negociações é “um dom de Deus” ofertado a esses grupos como uma habilidade que a maioria deles já nasce ou aprendem rapidamente na família a desenvolverem desde cedo.

Por outro lado a realidade da falta da educação formal, alto índice de analfabetismo, principalmente para esse grupo Calon que na maioria dos grupos a escolaridade não alcança o final do primeiro grau, a busca pela negociação informal com vendas de objetos é uma alternativa para a sobrevivência. Tanto as crianças quanto os adultos desse grupo visitado não eram alfabetizados.

A ideia de que o cigano tem a “fama de ser ladrão” tem como “justificativa”, por esse grupo, o fato de serem nômades e isso criar uma expectativa de que os ciganos ‘tenderiam a sumir com as coisas dos outros’ simplesmente pela falta de vínculos que não se estabelecem por serem viajantes, a todo o momento, bem como, essa característica ter sido veiculada na história passada dos ciganos. Naturalmente o grupo argumenta que isso é uma “lenda” e que não faz parte da realidade e do cotidiano dos ciganos na atualidade. A imagem negativa dos ciganos é histórica, os qualifica de mentirosos, segundo Fonseca (1996), e as construções de ideias elaboradas durante a chegada dos ciganos no Brasil, vinculando-os a roubos, de acordo com Teixeira (2007), tece uma rede de características mal vistas pela sociedade, e que até os dias de hoje ditam as “normas”, e justificam determinados comportamentos sociais, associadas a essas representações da grande massa da população, mesmo que esses episódios não ocorram mais na atualidade.

- **Definição de cigano**

O que caracteriza o cigano no acampamento?

Cigano: O cigano é que... O cigano é que vive mais da sua cultura, do seu povo entendeu? da sua união. Porque se nós não tivesse união, se o cigano não tivesse união já tinha morrido todo mundo, entendeu?

O que faz uma pessoa ser cigana? É o sangue?

*Cigano: Muita gente me pergunta: (o nome dele), o cigano é uma religião? Não, o cigano é uma nação. **Não existe eu querer ser cigano sem eu ser cigano**, inclusive já tivemos muito problemas com isso... tem muita gente que acha o cigano bonito, que acha a vida do cigano bonita. Porque a vida do cigano tem duas coisas, é bonita mas também tem o lado feio, é o lado duro também! Veste uma roupa e vai lá pro meio da cidade, fala eu sou cigano e vou fazer*

isso...as vezes praticar um erro lá e fica lá pros ciganos, eu já tive muitos problemas com isso. Aqui em Brasília mesmo tem muitas mulheres que se vestem de cigana e vai dar entrevista no jornal e não são ciganas que eu conheço elas. Então estão causando muitos problemas inclusive no Estatuto que a gente está criando ainda, estamos decidindo, lá no Senado Federal é uma das questões que a gente vai colocar: que todas as comunidades tenham uma identificação assinada pelo presidente da associação e pelo líder da associação que aquela pessoa é da associação, que aquela pessoa é da associação e tem um responsável por ele, porque se alguém aprontar outra coisa lá fora, se alguém chegar procurando fulano, não é daqui, então a gente vai provar com o documento, é isso que nós estamos procurando.(negrito nosso)

Quem reconhece os ciganos são os próprios ciganos?

Cigano: Com certeza!

Por exemplo, como é que faz para participar da associação, como é que eu vou provar que o meu grupo é cigano, eu vou ter que provar pra quem?

*Cigano: Não, deixa eu te falar o cigano se entende, só de te ver e nós conversar nós sabe que é cigano. Se chegar um de fora, que não é cigano conversou comigo eu já sei que ele está perdidinho aqui dentro, então cigano conhece o outro só de passar longe, é diferente. **Dentro da cultura tem umas normas, tem um jeito de viver diferente da cultura do povo Gadjins, que não são ciganos, não adianta nem querer falar que é cigano, que a gente conhece.** (negrito nosso)*

Mesmo sabendo de todos os jeitos dos ciganos, mesmo vivido um tempo com os ciganos, mesmo assim?

Cigano: Com certeza!

- **A linguagem dos ciganos**

Tem gente que fala do idioma Romani que acabou se perdendo... entre os ciganos se fala o Romani ou se fala o português?

*Cigano: Fala o Romani e fala o Português, porque o Romani são os ciganos turcos são os ciganos Rom, falam o Romani. Nós os calons falamos o **Chib** (linguagem). É uma língua que nós criamos, mesmo lá em outros países, essa*

língua a gente usava mais, pela nossa tradição de ser perseguido, usava mais pra nossa defesa. Porque a gente não passou pra frente pra ser escrita, no dicionário, porque nós recuemo era mais pra gente ter como uma defesa na nossa vida, porque sempre fomos muito discriminados, porque se a agente entregasse tudo pros gajons aí nós tavamos morto, aí não tínhamos saída não.

É uma comunicação interna?

Cigano: Entre nós! Aqui a criança já nasce, se já começou a se entender a falar ele já começou a aprender o Chib sozinho.

É tudo oral? Tudo falado? Sem registro?

Cigano: É tudo oral. Não, não. É igual como eu to te falando aqui, a criança começou a crescer aqui, se você falar com uma criança com dois, três anos ele já entende.

E nas outras comunidades também se ensina o Chib?

Cigano: Também é tudo assim, se falar em cultura Calon é tudo uma cultura só. É de um jeito só. Ele não vai sentar pra explicar pra ele com é que é a chib, como é que não é não! É na convivência mesmo que eles vão entendendo como é que é, não precisa ensinar não. Todo mundo falando e aí ele aprende. É um dom que vem da família, né? É natural da Tradição.

Então uma língua própria é uma das tradições que não tem em lugar nenhuma?

Cigano: Só tem entre os ciganos.

Não teve nenhuma publicação disso, né? Porque vocês sabem que já aconteceu isso não é? Vocês sabem...

Cigano: Não nunca. As vezes tem uns que querem fazer isso, mas quando a gente descobre aí todo mundo cobra dela ta entendendo?

Aí?

Cigano: Aí ele é barrado! Entendeu?

A identidade do cigano é mantida até hoje, de acordo com Macêdo (1992) em função da manutenção da família que passa as tradições ao seu grupo com rigidez na definição de papéis e da maneira como a cultura cigana determina desde o nascimento, passando pelo casamento e até o final de suas vidas.

- **A origem dos trajes ciganos observados no grupo do tipo “sertanejo”**

Vocês gostam muito de botas né? De chapéu... essa é uma moda né? Um jeito de se vestir parecido co o sertanejo. Como é isso... Com certeza!

Cigano: Deixa eu te explicar.

Como é que cigano gosta disso?

Cigano: Deixa eu te explicar... porque o cigano Calon é o “cigano cavaleiro” a gente viajou muitos anos, o nosso povo viajou muitos anos a cavalo! Então quem viajava a cavalo precisava do chapéu e da bota. Então é uma coisa que a gente acostumou, a gente só anda de chapéu, bota entendeu, cinto... porque a gente acostuma, os outros mais novo vai crescendo e acostumando a bota e vai crescendo a gente vai se acostumando então hoje é uma tradição, então o uso do homem é o chapéu e a bota.

Isso não tem haver com a tradição de outros povos mesmo? Não foi importado?

Cigano: Não, nós somos ciganos tropeiros!

E a mulher tem vestido né?

Cigano: Tem. A mulher anda de vestido.

Então essa é a dos homens e das mulheres é o vestido.

Cigano: É essa das mulheres já vem de tradições, das gerações antepassadas em outros países também e todos mundo usa, toda mulher usa, a Calon, como a Rom usa.

Tem alguma restrição para as mulheres o que ela não pode?

Cigano: Há dentro da comunidade tem.

Aqui?

Cigano: Aqui. Também tem.

Que tipo?

Cigano: A mulher é... não que nós somos racistas mas por uma segurança, as nossas mulheres, se você chegar aqui ela não vai te atender, não vai falar com você, não vai falar nada sem ter falado com nós homens. Não que a gente somos racistas, que a mulher não tenha valor, que nossas mulheres são muito trabalhadeira e merece, nós temos muito respeito, mas pela segurança, porque

as vezes chega alguém de fora...porque pode chegar alguém do bem querendo o bem e pode chegar alguém do mau então nós damos essa segurança pras “muié”. O homem que tem que falar, depois que entrar, conversar aí elas tem direito de falar com todo mundo.

A vestimenta dela... Ela não veste curto?

Cigano: Não.

A vestimenta cigana dos Calons tem uma origem relacionada ao trabalho que era desenvolvido pelos grupos que saíam à cavalo, sem automóveis na época, e por isso mesmo chamados de **“cigano cavaleiro”** ou **“tropeiros”** como nosso participante nos conta. Adolfo (1999) confirma essa informação também e lembra dos cavaleiros mineiros que sempre se mantêm com roupas que lembram o peão ou o vaqueiro. Os homens por estarem sempre visitando outras cidades usam o chapéu como vestimenta significativa de proteção e todos os outros adereços como o cinto de fivela grande e botas longas que também servem de proteção nas andanças e até mesmo quando chegam a um novo acampamento. Em relação as mulheres **o vestido cigano é tradicional** em todos os povos, no Brasil e fora dele e em qualquer comunidade cigana, preservando o corpo da mulher de mostrar as suas pernas com peças mais curtas.

Não apenas na vestimenta que tem sua forma de apresentação definida entre homens e mulheres, os papéis sociais também são bem organizados nesse grupo social. Os homens definem como funciona o grupo e “protegem” as suas mulheres dos não-ciganos que podem interferir, seja com novas ideias ou no comportamento das mulheres ou de qualquer pessoa do grupo. Dessa maneira para evitar qualquer surpresa desagradável, como regra, os homens definem quem é recebido, ouvido e aceito para conhecer o grupo. Pereira

(2009) lembra que essa forma de agir com os gadjé está ligada a maneira de manter a coesão da família e assim homens e mulheres desempenham os seus papéis sociais sem questionamentos para preservar as tradições ciganas e fortalecer a sua cultura.

Ressaltamos que fomos muito bem recebidos pelo líder desse grupo, pelos seus familiares e pelo grupo das mulheres, que nos acolherem muito bem, depois da primeira conversa com o líder. Depois de escutar a respeito da nossa proposta de pesquisa foi entendido que pesquisar e escrever a respeito de exclusão social vinculando a temática com os ciganos faz todo sentido e é importante para o grupo para que sejam divulgadas as reais condições dos ciganos, especialmente Calons, não apenas nos ambiente acadêmico, mas também, para servir de apoio para possíveis políticas públicas que favoreçam aos ciganos tendo em vista, os depoimentos constados nesse trabalho.

FIGURA 10: Líder e família no acampamento cigano Calon. *(Fonte: a autora)*



- **Exclusão Social de acesso à serviços públicos específicos para as mulheres ciganas e outros serviços**

Cigano: Não é só isso, tem muita coisa... a nossa mulher na saúde as vezes tem muita dificuldade, na cultura cigana, a mulher vai ao ginecologista se for mulher se for homem ela não vai porque dentro do mandamento da cultura a mulher cigana não pode mostrar o corpo pra outro homem a não ser pro seu marido entendeu? Muitas vezes a mulher fica sem fazer alguns exames, as vezes chega no hospital atendeu assim um médico então tem que voltar pra trás.

Mesmo pré-natal?

Cigano: Pré-natal e tudo!

FIGURA 11: Mulheres ciganas do acampamento Calon. (Fonte: a autora)



FIGURA 12: Mulheres e crianças ciganas do acampamento *Calon*. (Fonte: a autora)



Então tem um problema de saúde pública?

Cigano: Saúde pública muito grande... já morreu muita gente da nossa família pro causa disso. São as duas coisa que mais afetam a nós é a educação e isso aí.

É importante reivindicar mesmo que seja periódico uma médica para o atendimento a esse tipo de grupo.

Cigano: É isso que a gente ta procurando já tem tempo, mas tem muita promessa aqui já tem demais entendeu? A gente já ta com um trabalho a muito tempo buscando não somente aqui em Brasília eu viajo também pra outros estados em outras comunidades que a gente representa. Aqui em Brasília ta mais ou menos que as vezes ainda tem um deputado que ajuda, porque Brasília, aqui é a Capital Federal, mas vocês precisam ver o pessoal cigano no nordeste, o pessoal cigano ta morrendo de fome, o pessoal ta morrendo no tempo, na chuva e o governo não olha! Quando chega, é cigano é? Manda embora por interior, pra roça, pra ficar na beira de um rio. Então é essa a

situação, tem cigano morrendo de pneumonia, tem cigano morrendo de fome, tem cigano que nunca foi no médico, que não querem, não deixam...

Isso aí então é que estão dizendo é um tipo de Exclusão?

Cigano: De exclusão com certeza! Com certeza!

É um tipo de exclusão de saúde, educação e agora de moradia?

Cigano: Com certeza de moradia também, saúde, educação...

Só porque é cigano?

Cigano: Só porque é cigano! E aí manda embora!

Só pra entender: tem duas formas que eu to vendo relacionada a exclusão: a primeira é quando chega no médico e a tradição cigana impede que ele seja atendido, examinada, então ele volta, tem lá o serviço mas há uma exclusão porque a tradição não permite. E a outra é porque o serviço não existe. Então ele não tem acesso ao serviço.

Cigano: Isso! Outra coisa também na saúde que nós tamo sofrendo muito é que o cigano é nômade, ele viaja, você chega num hospital e vai fazer a ficha, você mora onde: “não, eu to de passagem” então não pode consultar, sem moradia fixa você não consulta...

Sem moradia fixa...

Cigano: Então você não consulta, entendeu?

E no nosso caso aqui se não tem endereço fixo, não tem escola?

*Cigano: Não tem escola. **Por isso que os ciganos são analfabetos, a maioria, não porque o cigano queira. Porque que o cigano viaja? Porque que o cigano sempre viajou na vida? É porque ele foi mandado embora! Ele nunca foi apoiado em lugar nenhum. Porque ele não dá escola pro filho? Porque o cigano hoje ele já se acostumou a viajar. Devido ao trabalho ao comércio, viaja, mas se ele tivesse um lugar igual ao que eu to aqui hoje... eu pra colocar as crianças pra estudar eu sair pra trabalhar, igual aos que***

*saem, tudo bem mudaria. Mas que eu saiba, de cigano ficar assentado que nem eu to aqui, é pouco, se for eu aqui e um ou dois na Paraíba, mas o resto? Estão aí no meio do mundo a esmo! **Estão sem poder estudar, sem ter médico, sem ter amparo de política pública sendo que eles têm seu documentozinho lá e vota!***

E tem o direito de ser cidadão brasileiro e ter acesso a cidadania! Então ele tinha que ter o direito dele! E as políticas públicas não olham pra cigano! E eu to cobrando e eu vou cobrar! E eu não vou para por aqui não! Enquanto eu tiver vida eu vou cobrar desses políticos aí eu vou! É o direito de cada um! Nós também temos direito ué! Então queremos que as políticas públicas olhem para os ciganos. Entendeu? Porque é um dever! Quando eles vier olhar pelos ciganos eles vão ver que nós somos maioria. Nós já estamos chegando a 15 milhões no Brasil, só Calons! Então nós fazemos diferença, em qualquer coisa nós fazemos diferença! (negritos nossos)

Um número mais ou menos dos Calons...

Já estamos chegando a 15 milhões.

O número estimado de 15 milhões, somente de ciganos Calons, dá uma estimativa da influência social desse grupo em diferentes regiões no Brasil e que vivem transitando em acampamentos itinerantes pela cultura nômade dessa nação, como eles próprios se denominam.

Existe uma **reivindicação de adequação da saúde pública à tradição** dessa grande população que fica desassistida na medida em que não aceita que suas crenças e valores sejam violados ao permitirem que as mulheres sejam examinadas por médicos homens. Dessa maneira buscam apoio das redes públicas para a manutenção constante desse formato de ação social diretamente associada as ciganas na construção de políticas públicas que amparem esse direito que reivindicam.

Da mesma maneira, **justificam o nomadismo cigano pela falta de apoio social** nos diversos lugares por onde têm passado e ao longo da história dos ciganos se acostumaram a viajarem constantemente e não permanecerem por longos períodos em um mesmo lugar e assim não terem uma moradia fixa.

Os ciganos acreditam que se ocorresse a mudança da fixação das comunidades, como esse grupo que se fixou, situações diferentes ocorreria

como a diminuição do analfabetismo nos grupos dos ciganos Calons, por exemplo. A falta de apoio social leva a sensação de incerteza constante nos grupos ciganos nômades, conforme Martinez (1989), quando não sabem em que condições viverão quando acamparem na próxima cidade em que residirão. Associada a isso, a autora lembra, das inúmeras dificuldades com as doenças que proliferam nos acampamentos pela precariedade sanitária e a alimentação desequilibrada que ampliam a mortalidade infantil nas comunidades nômades.

Reconhecem-se como sujeitos sociais de direitos e deveres e que por isso mesmo deveriam receber mais apoio social do Governo.

- **A ideia de Liberdade para os ciganos e a realidade atual de ser nômade**

Nos livros existem ideias da característica nômade dos ciganos, mas não relacionada a falta de apoio, mas da característica do ser cigano ligada a liberdade. Que cigano priva pela sua liberdade então eu tinha essa imagem e eu acho que a maior parte das pessoas tem essa ideia que o cigano é livre... Que não se apega tanto a terra mas se apega a estrada né?

Cigano: Você sabe que o mundo se formalizou de forma muito diferente. Hoje o cigano precisa estudar para trabalhar. Entendeu? Antigamente não! O trem era fácil. Você viajava muito, você podia ir pra qualquer lugar, era mais fácil. Você chegava, tinha uma área abandonada que você podia barracar, hoje não! Aonde você chega tem dono! Entendeu?

Então dificulta!

*Cigano: Dificulta muita coisa! Hoje os ciganos tão querendo ir embora, você pode até notar... acampamentos ciganos é poucos aqui no Brasil. **A maioria dos ciganos tão MORAANDO, PERDENDO A SUA CULTURA! Pra que? Pra colocar o filho pra estudar! Ele viaja, mas deixa o filho, compra uma casa, aluga uma casa e põe a família lá dentro e ele sai! A liberdade ta tendo! A mesma coisa! Mas se ele não colocar o filho pra estudar aonde é que nós vamos parar? Isso aí é uma visão que não é só eu que to tendo, igual com eu tava dizendo que eu to viajando pra outros lugares, outros estados junto com outras lideranças é o que nós tamo visando: a educação e a saúde. É igual como eu acabei de falar, você chega num lugar, você vai fazer uma cirurgia,***

you do not do. How are you going to do? You are traveling? The doctor does not do every day to attend you, he will schedule to attend you. So it is like this... then the gypsies stop more to be able to give education. Because the justice is charging us! Sometimes they find us in the middle of the world with twenty, thirty children and they ask: "ah, those children are not studying?" and sometimes it is not possible to explain to them... they do not know the gypsy culture... then because we are voting for the government to see these things for us. (negrito nosso)

Você acha que há uma cobrança de fora da sociedade em cima desse grupo?

Cigano: Com certeza.

Independente da cultura cigana, porque a cultura cigana tem essa liberdade...

Cigano: Tem essa liberdade!

Liberdade de vocês, de se sentir assim de querer transmitir, mas não dá pra transitar, é isso que você tá querendo me dizer?

*Cigano: Não dá mais pra transitar, você pode ver que você não vê, antigamente você encontrava comitiva de vinte, trinta carros viajando ou se fosse de tropa cinquenta, sessenta famílias viajando, hoje você não vê mais... hoje você pode passar aqui em Brasília o único acampamento em Brasília que tem sou eu, se você for vê no entorno tem muitos ciganos se você for ver aqui em Brasília mas tá morando em casa. Tem muito em Goiás, parente em Goiás. Então o cigano viaja, nós gostamos de viajar. **Se você me colocar numa casa, pra morar dentro de uma casa você tá me colocando prisioneiro lá dentro! Eu nasci e criei, minha mãe nasceu e criou dentro da barraca, eu to criando meus netos!** (negrito nosso)*

Na Figura 7 podemos ver as imagens das barracas dos ciganos Calons que foram entrevistados e conhecer essa realidade do que é considerado como uma situação de "não prisioneiro" por ter as lonas como o oposto das paredes de alvenaria e que por isso mesmo trazem a sensação de flexibilidade para ir e vir das comunidades.

FIGURA 13: Barracas do acampamento cigano Calon visitado (Planaltina - DF).
(Fonte: a autora)



FIGURA 14: Barraca e cigana do acampamento cigano Calon (Planaltina - DF).
(Fonte: a autora)



FIGURA 15: Barraca cigana Calon em Planaltina (DF). *(Fonte: a autora)*



FIGURA 16: Interior da barraca e cigana do acampamento cigano Calon (Planaltina - DF). *(Fonte: a autora)*



FIGURA 17: Utensílios domésticos sempre limpos, dentro da tradição cigana. (Fonte: a autora)



FIGURA 18: Assinatura do Termo de Consentimento para o grupo participar da pesquisa (a pesquisa foi explicada e foi lido o Termo de Consentimento). (Fonte: a autora)



É sua mãe?

Cigano: É! Então o cigano gosta da liberdade... só de você viver dentro de um acampamento de uma barraca ele tá em liberdade entendeu? Você não tá murado! Você não tá dentro de quatro paredes!

É diferente!

Cigano: É diferente!

Essa é uma perda cultural importante se tiver que fixar e todo mundo tá tendo que ficar fixo?

Cigano: É! Aquela coisa... o cigano ele não queria ficar dentro de quatro paredes, dentro de uma casa, ele tá ficando mais igual como eu tô falando, a maioria tá se empenhando pela educação e pela saúde porque tá morrendo muitos e crescendo uma geração muito grande aí sem estudo. Não tem como! O cigano Calon 99% são analfabeto! Entendeu? É uma questão de quê? De não ter uma oportunidade de estudar. A gente queria que o governo criasse, a gente vem correndo atrás, um modelo pros ciganos. Mas assim que criasse uma área, tipo no acampamento, fixo, tipo a nossa área.

A liberdade é uma sensação subjetiva e concreta para os ciganos, de como lida com suas tradições, quando acampa, quando não se sente “preso a quatro paredes” que foge das suas raízes culturais. A contradição disso é a **necessidade de precisar se fixar para poder conseguir estudos para os filhos**, tendo em vista o futuro que pressiona pelo conhecimento para que o comércio e as negociações dos ciganos com os não-ciganos não seja comprometida pela falta de instrução. O alto índice de analfabetismo entre os ciganos se apresenta como uma forma de se excluir do mundo em que vivem e também de serem excluídos pelas poucas qualificações profissionais para ampliação de trabalho no grupo.

- **Adaptação da escola com a cultura cigana: uma proposta**

Cigano: É difícil você me achar aqui! Eu rodo a Bahia, rodo Minas, rodo Rio de Janeiro, nós os adultos viaja! Mas aquelas crianças estuda! Pelo menos para elas aprenderem a ler e a escrever para fazer o comércio. Porque hoje se você não sabe ler e escrever você não vai poder vender nada! Como é que você vai poder comprar e vender? Não tem como mais!

*Tem que crescer né? Tem que crescer sabendo o que você ta fazendo. **As vezes você assina uma coisa aqui para um e tem que mandar o outro ler!***
(negrito nosso)

O ideal seria que a escola viesse aqui? não que as crianças fossem para a escola?

Cigano: Com certeza! Porque agente temos muitos adolescentes 12, 13 e 14 anos pra entrar na primeira série. Lá pra entrar numa sala de aula fica muito difícil para eles. Entendeu? Eles não vão! Eu vou te falar logo a verdade! Eles não vão! Eles ficam com vergonha! Todo mundo olhando... e as nossas crianças vão de chapéu e bota pra escola e fica todo mundo olhando, a roupa é diferente...

*Então o que a gente queria, **se pudesse, se desse um jeito de dar aula aqui, nem que não fosse a semana inteira, que fosse duas ou três vezes por semana, a gente fosse aprender.** A minha mãe podia estudar, meu irmão podia estudar que não sabe nem ler nem escrever. Minha mulher não sabe ler, nem escrever e se todo mundo tivesse aqui em grupo, todo mundo ia estudar em grupo, acho que seria muito mais fácil do que ir pra dentro de uma escola. Muito mais fácil... (negrito nosso)*

Se for colocar uma professora aqui, todo mundo vai estudar. Um dia que uns trabalha ou que ta viajando, você sabe... cigano não para! Viaja! No mínimo uns trinta ou quarenta permanece. As crianças ficam lá (na escola) mas os adolescentes que estão sem estudar e os adultos...

A ideia dos ciganos é a possibilidade de que a escola vá aos acampamentos para aulas com grupos mistos de adolescentes e adultos principalmente, para que não sofram com a situação de estarem com a idade muito distante do período de alfabetização. **Levariam as crianças pequenas para a escola, mas gostariam que acontecesse um processo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em períodos definidos dentro do acampamento** para evitar situações desconfortáveis ao se misturarem com as crianças. Pereira (2009) argumenta a respeito da solução europeia em que as escolas abririam em determinados períodos para receberem as crianças ciganas enquanto os pais estariam trabalhando fora, em outras cidades. Consideramos que cada solução deve ser pensada de acordo com a realidade e possibilidade das escolas e dos grupos ciganos da região em questão.

FIGURA 19: Família do cigano que gostaria de estudar (EJA). *(Fonte: a autora)*



FIGURA 20: Mãe do cigano que gostaria de estudar (EJA). *(Fonte: a autora)*



FIGURA 21: Escola Córrego do Arrozal, o acampamento do grupo Calon fica ao final da estrada de terra (essa escola recebe ciganos para estudarem) (Fonte: a autora)



FIGURA 22: Escola Classe Córrego do Arrozal próxima ao acampamento cigano. (Fonte: a autora)



Alguns professores responderam ao nosso questionário a respeito dos ciganos nessa escola e recebem crianças ciganas como alunos.

- **O preconceito de escolas com a presença dos ciganos**

Nas escolas, já sofreram situações de desconforto?

Cigano: A escola tem umas que sente bem e têm outras que sente mal. Só de você chegar lá com uns 10 a 15 meninos com aqueles vestidos, com trajes diferentes, não só os professores, como o diretor, como os alunos, todo mundo quer olhar, todo mundo quer falar...

Dê um exemplo, assim, do que já aconteceu... que foi difícil...

Cigano: Lá no Vale do Amanhecer. Foi na hora do recreio nós tínhamos cinco crianças estudando lá a mais ou menos 6 meses no Vale do Amanhecer. Teve uma hora do recreio a diretora, a professora e todo mundo junto e nós estávamos acampados do outro lado da tela do colégio. A diretora reuniu as crianças e disse assim: “você não fiquem aqui nessa tela porque os ciganos pegam vocês e mata, arranca braço, perna, olho e cozinha e come!”

Minha mãe cozinha na lenha, ela não gosta de cozinhar no fogão a gás, ela tava com o foguinho assim e ela disse (a diretora): “ta vendo aquela veia? Ela cozinha naquele fogo! Lá!” Ela se esqueceu que nós tínhamos cinco crianças lá dentro, lá junto! A menina ficou louca! Quando ela viu ela falando isso da avó, ela já saiu correndo! Ela abriu o portão e já saiu correndo e falou: “vó a diretora ta falando isso, isso...” do jeito que eu contei. Do mesmo jeito! A minha mãe ficou louca! A minha mãe quase entra em depressão.

Já houve caso de cigano que foi discriminado, principalmente em escola por ter 14, 15 anos e já ser casado ou pai de filho?

*Já... as vezes não teve assim diretamente pelo professor, pelo diretor mas pelos **OUTROS ESTUDANTES**. Como os outros falam pelo bullying né? Vamos supor, eu chego lá pra estudar, eu tenho 45 anos pra entrar na primeira série, então todo mundo começa a rir e a falar de mim. Então isso é uma discriminação! Não pode! Se eu não tive a oportunidade de estudar?*

*Mas é isso... eu tenho uns cinco ou seis adolescentes aqui que não estão mais querendo ir para a escola! É por isso! Minha nora aí que tem 15 anos que não teve tempo de estudar, nunca estudou, foi pra escola e aí disseram: “**olha a menina já é casada e não sabe de nada!**”. Um menino meu foi e teve que voltar e não ta estudando... (negrito nosso)*

O meu filho começou a estudar lá aí demorou pouco tempo aí ele casou. Aí eles começaram a falar: “um cara casado, não sabe ler nem escrever! Que responsabilidade ele tem de uma família?” muita gente falava! Então por isso ele saiu da escola.

Nós não fomos discriminados nessa escola o problema foi ele não saber ler e está ali junto com as crianças! Independente dele ser casado, mas mesmo assim ele escutou: “olha ele já é casado e não sabe ler, nem escrever!”

Os preconceitos e discriminações vividas por esse grupo estão ligados às ideias de que **os ciganos “roubam crianças”** e podem vir a “comer as crianças depois de matá-las” que pelo depoimento do nosso participante pode ser divulgado dentro das próprias instituições de ensino pelo desconhecimento a respeito da cultura cigana.

Por outro lado, a condição dos jovens adolescentes ciganos, ao mesmo tempo em que assumem **o papel de provedor de uma família** e todas as responsabilidades associadas a essa situação, **podem não ser alfabetizados** e essa passa a ser a questão discriminatória: ser provedor de família e também não ter evoluído nos estudos ao ponto de não saberem nem ler, nem escrever e assim passam a escutar cobranças dos próprios jovens estudantes da mesma idade que já passaram dessa fase escolar.

- **Tratamento da justiça com os ciganos e não-ciganos**

Foi dado entrada em um processo na delegacia com um advogado da associação dos ciganos, mas no processo não foi dado encaminhamento, isso ocorreu a três anos.

Cigano: Eu não sei do procedimento de como é que tá no fórum, como é que não tá, se eles pararam por eles mesmos, não sei. Só sei se fosse nós, nós já tava lá, pagando por isso. Nós já tava pagando! Se fosse o contrário... se fosse o cigano... a polícia já tinha buscado... mas como é uma diretora e uma professora tem bom conhecimento aí pra todo mundo aí...

Você acha que o fato de você ser cigano, só ser cigano, você não fez nada já faz com que a reação da outra pessoa seja diferente? Da justiça, da direção de uma escola, tudo isso?

*Cigano: Preste atenção: se um cigano roubar lá em Formosa, que envolva a justiça e se eu for passando e se eu tiver viajando por São Paulo, de Goiânia e meu carro for parado e eu falar que **eu sou cigano, e vou pagar pelo outro cigano!***

“HÁ FORAM OS CIGANOS!” Não vai saber que cigano sou eu, eu sou cigano então eu pago por ele!!

*Outra coisa o DIREITO DO CIGANO: **o cigano as vezes ta muito certo mas ele já perde o direito até você saber que eu sou cigano!***

Eu falo porque eu sou representante, sou líder de comunidade sempre que eu chego numa cidade eu vou à prefeitura, vou à delegacia, sempre eu chego bem vestido, eu gosto de andar limpo, de chapéu, bota eles me atendem até bem entendeu? Pensam que eu sou um fazendeiro. Então eles dizem: “vamo chegar seu (nome dele)!... vamos sentar...” mas quando eu chego e falo: “ doutor eu sou um cigano, to na sua cidade” ele já pega a cadeira e fasta pra trás! Aí já não tem mais nada pra mim! Depois que eu digo que sou cigano... aí ele diz: “o povo da cidade não quer cigano aqui!”

“mas doutor... eu tenho meus direitos! Porque o senhor não deixa eu na cidade, saber o que eu vou fazer pra depois me mandar embora! Se eu errar eu tô aqui dentro da sua cidade, você tá com os meus documentos, eu sou o representante da comunidade, eu tô trazendo o meu povo e apresentando pra vocês se eu fosse um bandido eu não tava aqui na delegacia! Mas aí o que ele faz? Nada...então os meus direitos terminaram aí só d’eu falar que eu sou cigano. Então isso é um preconceito, um racismo e isso tem que mudar!

Pode fazer uma pesquisa! Quantos ciganos têm presos? Não chega a 1%! Que cigano fez alguma coisa errada? Sendo que nós temos aí, vamos supor, 100% é de bandido matando, roubando, sequestrando, estuprando, cadê os ciganos? Não tá! Você pode ir a qualquer presídio e ver quantos ciganos tem preso? Não tem! Eu tô aqui a quase três anos e você pode ir na delegacia e perguntar quantas ocorrências têm daqui da nossa comunidade, não temos nenhuma! Passo todo dia lá na porta pra trabalhar, nós procuramos andar direito porque a gente já tem medo também... a gente já sofre preconceito então a gente tem medo. (negrito nosso)

Pelo que conta o nosso participante, **a condição de cigano já implica em um tipo de tratamento de desvalorização e de “não ter direitos” pelo que o não-cigano pensa a respeito dos ciganos.** Fica implícita a ideia de que o “ser cigano” está associado a mal-feitores ou pessoas não aceitas pelas cidades aonde andam ou passam. Bem como o fato de existir uma má conduta por parte de um determinado cigano, mesmo em região diferente, faz com que todo e qualquer cigano possa está envolvido com esse comportamento não aceito pela justiça brasileira. O que ele chamou de: “eu sou cigano, eu vou pagar pelo outro” como se todos os ciganos apoiassem o comportamento inadequado.

- **O estereótipo do “preguiçoso” e a invisibilidade para o Governo**

Você acha que eles pensam que os ciganos não trabalham?

Cigano: pensam! Eles passam aqui e vê nós, todo mundo, aqui sentado.. fala “o cigano não trabalha!” e pelo contrário! Nós somos é muito trabalhador. A nossa mulher é muito trabalhadeira... você pode ver essas mulher que vende pano de prato aqui, toalha de mesa, essas coisas. Eu vendo tapete, cobertor, ele aqui também.

Nós tira um, dois dias pra descansar, mas nós viaja o mundo, o país inteiro vendendo, entendeu?

Pra começar, se nós não trabalhássemos nós tava roubando! Se nós não trabalhássemos nós tava pedindo esmola na rua! Se nós não trabalhássemos as nossas crianças estavam cheirando cola aí, dando trabalho pro Governo, pra quem for!

Nós só precisamos de Políticas Públicas, só de nossos direitos, nós não quer esmola do Governo, nós já vivemos quantos anos? Agora que eu to aqui que vieram fazer a bolsa família, mas nós nunca recebemos uma cesta básica do governo! E muita gente recebe amparo do governo, nós nunca recebemos! Entendeu?(negrito nosso)

FIGURA 23: Tapetes vendidos pelos ciganos Calons de Planaltina (DF).
(Fonte: a autora)



O senhor sabe por que não recebe?

*Cigano: **Porque o Governo acha que o cigano não existe!** Cigano não existe pro governo! Entendeu? O único governo que deu uma importância, que conheceu foi o Governo Lula. O Lula é nordestino e no nordeste tem muito cigano. (negrito nosso)*

Que tipo de direitos ele (então presidente Lula) incluiu para os ciganos na gestão dele?

*Cigano: O que nós achamos do Governo Lula para os ciganos é porque quando ele colocou as questões para pobres e comunidades tradicionais né? Então se envolve todo o povo. Verdadeiramente as questões não falam em ciganos mas eu vou lá e procuro... o que eu acho do Lula é que **ele valorizou o direito do cidadão!** Então falou em cidadão... eu também sou! Mas nada específico... há lula fez isso pros ciganos... é uma coisa que ele assinou pra nós foi o dia do cigano! (negrito nosso)*

Se por um lado o cigano é visto como “pessoa que não gosta de trabalhar” e até mesmo é chamado de “preguiçoso”, para o Governo eles “não existem” porque não são implantadas políticas públicas específicas para esses grupos.

Os ciganos passam a acreditar na política que trata a respeito do cidadão por se reconhecer como tal e assim valorizam determinada gestão do Governo Federal (como do então presidente Lula) em função de sua identificação com os aspectos assistenciais relacionados a esse Governo. Os ciganos têm clara a percepção dos não-ciganos a respeito deles quando acreditam que são vistos como “preguiçosos” e procuram aqui, demonstrar que o trabalho faz parte de sua rotina, mesmo que tenham modelos diferentes de como desenvolver isso por intermédio de viagens e vendas de tapetes e produtos caseiros produzidos pelas mulheres. A história foi construindo a imagem de ladrão, detalhada por Teixeira (2007) tanto com relação a coisas, pela tradição da “pilhagem” ação não considerada criminal, quanto do roubo de crianças pelo alto índice de adoções de crianças ilegítimas que os ciganos recebiam sem o trâmite judiciário e assim associado ao delito de levar crianças sem a devida autorização dos pais sanguíneos. Por outro lado, o nomadismo é uma prática associada ao lazer, temporário e superficial em relação aos não ciganos, de acordo com Martinez (1989), no entanto, para os ciganos, e segundo Adolfo (1999), o nomadismo é reconhecido como tradição que é respeitada, tendo em vista que, está diretamente ligada aos negócios que os ciganos articulam em outras cidades, e têm uma trajetória específica e em determinado período, conforme o fluxo da economia e nunca viajam à turismo.

- **O direito a documentação dos ciganos**

E com relação a outros direitos: certidão de nascimento, por exemplo...

Cigano: O cigano tem muitas dificuldades, sim. Isso foi uma Lei que o Lula implantou com o Ministro Tasso Genro não só pros ciganos mas pra todos que não tenha documentos, que prove que ele não tenha documentos ele tem direito de fazer em qualquer cartório, então o cigano que não tinha documentos, já tem. Pelo menos dentro da minha comunidade, todo mundo tá legalizado. Os que estão nascendo agora, já no hospital, já sabemos pra onde vai com o papelzinho do hospital e lá eles fazem.

Só não faz quem não quer, só não tem documento quem não quer.

E quando falece alguém da comunidade, o cigano busca certidão de óbito?

Cigano: Busca. Antigamente, atrás tinha dificuldade com documento, nós tinha muita dificuldade para enterrar uma pessoa que morria aqui que não tem documento não vai ser sepultado então eu tive muitas vezes, ficava até 15 dias no IML e eu como representante tinha que buscar mais fora aonde que aquela pessoa nasceu, quem conhecia, pra poder registrara aquela pessoa depois da morte. Mas hoje, graças a Deus, tá tudo tranqüilo.

Tem uma outra questão que mexe com a tradição cigana que é a certidão de casamento. Porque o cigano se casa cedo não é? Ele tem compromisso com a comunidade muito cedo, o menino já tem filho muito cedo, com 13 ou 14 anos... e como é que faz a certidão de casamento tão cedo assim?

Cigano: Deixa eu te falar... a maioria dos nossos casamentos são no religioso, no padre. As vezes no cartório, quando já é de maior, faz a certidão de casamento.

Nós temos um padre cigano, ele que faz o casamento pra nós. Aí ele faz um documento como casou, depõe assinando, os pais responsáveis dentro do grupo entre nós. Ele é nômade também, trabalha na Pastoral do Governo, ele já tem o esquema todinho, é amparado pelo Governo também que ele trabalha nas casas dos ciganos, como padre. Chega aqui vai casar, seu filho tem 13 anos e o meu tem 14, você é responsável pelo seu e eu responsável pelo meu, eu assino, você assina para quando ele pegar a maior idade ele casa no cartório com a certidão certinho.

Todos os documentos de cidadão os ciganos têm acesso pela Lei brasileira e por isso preferem organizar e legalizar cada pessoa do grupo para não ser questionado pela justiça em situações inusitadas onde o cigano precisa se identificar oficialmente e assim as identidades são preservadas dentro da legalidade. O casamento tem um ritual diferente dos não-ciganos quando jovens se comprometem entre as famílias para o casamento que ocorre com a idade entre 13 e 14 anos, sendo os pais os responsáveis pelo casamento apenas religioso em cerimônia dentro da comunidade realizada por um padre cigano, reconhecido também pelo grupo. Ao atingirem a maior idade é oficializado o casamento civil no cartório para finalizar o processo do

casamento entre os jovens a mais ou menos 5 anos depois de já viverem maritalmente em casal na comunidade.

- **As regras do casamento cigano**

O cigano pode casar com gente fora da comunidade?

Cigano: Casa assim, pela primeira vez não. Mas quando eu caso pela segunda vez é permitido. Porque aí eu já passei pela responsabilidade, eu já fui casado... você já teve um relacionamento com uma pessoa, que não é “santa” entendeu?

E a regra de com é que eu posso casar pela segunda vez?

Cigano: A regra diz assim: se eu for maior de idade, aí já está sabendo mais ou menos o que tá fazendo, entendeu? Aí ele passa a conhecer como é a pessoa, como não é... pra depois casar.

Pode separar? Ou é só por morte que separa?

Cigano: não, separa. Até o primeiro casamento, aqui separa. Porque aqui a gente casa mas é pelo conhecimento, casa dentro da cultura, sendo criado junto, então a gente sabe quem é e quem não é da cultura.

Então vamos supor se sua filha for prometida pra casar com o meu filho eles dois estão crescendo aqui juntos e eles tão se conhecendo aqui, entendeu? Tão se conhecendo mas não pode namorar! Se tiver uma festa aqui dentro é igual como estamos aqui (separados) e todo mundo alí. Eles não podem namorar, não podem beijar, não podem abraçar, não podem! Porque se ele namorar ela... a virgindade dela está sendo comprometida com ele. Porque quando casa a filha é o pai quem faz a festa para pagar a virgindade da filha! Entendeu?

E se ela não for virgem ela tem o direito de falar, porque ela não tem o direito que ela ia ter.

Ela é excluída?

Cigano: não! Ela pode ficar na comunidade. Ela pode ter um marido, mas ela não pode casar. Ela pode ter um marido, ela pode construir família, mas o pai não vai casar ela mais!

Não dá festa, nada!

Cigano: não dá festa, nada! Ela ia casar, mas aconteceu...por isso não pode namorar...

As vezes se ela se perdeu com outra pessoa tem que saber que meu filho não namorou com ela, meu filho não teve acesso a ela!

No segundo casamento não tem festa, é só o casamento.

A festa na realidade é a comemoração da virgindade dada para alguém da comunidade?

Cigano: É se ela for virgem vai ser mostrado pra todo mundo. Na cultura aqui nós temos um modelo em que vai mostrar, vai ser colocado no meio da festa e você e eu vai ver, vai ser aprovado e aí não tem mais jeito!

No segundo casamento eu posso escolher alguém de fora?

Cigano: Pode.

A outra pessoa se torna cigana?

Cigano: Não! Ela tem uma convivência, é uma amiga, tem convivência, a gente considera como parente, mas a ponto de ser cigana, aí não é.

Mas e os filhos deles são ciganos?

Cigano: é por que ele já tem o sangue cigano. Ele já nasceu dentro da comunidade e é filho de um cigano. É como o filho de japonês que nasce no Brasil, é brasileiro.

Então a mulher que não é cigana e casou com um cigano, mesmo morando no acampamento nunca vai ser cigana?

Cigano: é nunca vai ser cigana!

- **A Exclusão dentro do grupo dos ciganos**

Cigano: Ó aqui tem algumas regras. Regras pra manter a cultura e mesmo pra se dá bem. A regra nossa, a gente procura não se misturar com os gajons, assim no bom sentido... sair pra beber junto entendeu? Sair pra um lugar que a gente não conhece então a gente não permite por que tem as questões aí quando a gente fala em casar cedo dentro da cultura. Casar cedo pra nós aqui é uma segurança, aqui dentro, pra que aquela criança não se envolva com outras pessoas que não conheça. Quando ele casa aqui ele passa a ter uma responsabilidade, segurança, ele vai ser um pai de família, então casa cedo para ter segurança aqui dentro, não vai beber com outras pessoas que não

conhece, não vai passear com pessoas que não conhece. Para aquela pessoa que não queira fazer isso aqui dentro da comunidade ele não é permitido ficar aqui dentro.

Quando há um problema na mulher quando ela vacila?

Cigano: A mulher não pode trair o marido aqui de fato, o que você ta falando. Aqui não é permitido ela ficar aqui mais!

Ela é expulsa?

Cigano: Ela é expulsa da comunidade.

E o marido?

Cigano: o marido a mesma coisa, o marido não trai a mulher. Nem o homem, nem a mulher. Na nossa cultura aqui nós procuramos respeitar a nossa família, certo? Pra dar o respeito.

Então a traição não é aceita de jeito nenhum...

Cigano: Não. Dentro da tradição o cigano pode ter até quatro mulher, no Brasil se tiver alguém de fora que trouxe pra cá tudo bem... mas não tem nenhum caso.

O que deveria fazer, o homem ou a mulher, para ser expulso? Sem ser nessa situação...

Cigano: Um erro grave! Se envolver com pessoas de fora, igual como eu tava lhe falando... com pessoas que a gente não conhece, trazer problemas aqui pra dentro, trazer drogas aqui pra dentro, pra outras crianças. Essa pessoa não é bem vinda aqui.

Mesmo sendo cigano?

Cigano: mesmo sendo cigano! Ela passa a ser desvalorizada aqui dentro. Porque nós, todo mundo aqui nós temos direitos iguais. Mas se ele começa a se envolver com drogas, com coisas erradas lá fora, ninguém aqui dá atenção pra ele não! Entendeu? Se ele quer fazer alguma coisa, não é permitido fazer essa coisa... as vezes a gente não manda ele pra fora, mas a gente pune ele aqui dentro! A mulher dele pode até separar dele, entendeu? Os filhos podem desvalorizar ele... muitas vezes a família separa dele! Aí ele vai sentir que é desvalorizado e vai procurar outro lugar.

Esse cigano que saiu da comunidade continua sendo cigano?

Cigano: Continua, mas a maioria dessas pessoas morrem logo! Eles morrem ou vai preso, se ele sai da comunidade e sai aprontando... ele vai preso! Entendeu?

Ele pode entrar em outro grupo Calon?

Cigano: Não!!! Ninguém quer ele mais! Porque tudo o que acontece aqui os outros ciganos do Brasil inteiro tá sabendo o que aconteceu. Se comunicam. Se ele faz um errado, ninguém quer ele lá não!

Tem uma religião no vale do amanhecer que é cigana, então eles me procuram dizendo que estavam com um cigano lá! Eu fui lá falar com ele, então o que é que eu vi. Fui saber e perguntei de onde ele era, quem era a família dele, da onde que ele tava vindo... ele tava na droga dia e noite, se envolveu com gente errada... então eu não trouxe ele pra cá. Ele foi embora pro Mato Grosso, mataram ele lá!

Pessoas que se envolvem com esse tipo de coisa, não têm amparo, não tem onde ficar, não tem dinheiro, não tem como trabalhar, ele vai morrer... vai ficar assim a esmo! Entendeu? E outra coisa, fala logo que é cigano e tá drogado? A polícia dá logo fim nele!

Já discrimina porque é cigano?

Cigano: Já discrimina! Dentro das nossas comunidades, na maioria, não acontece, aqui todo mundo é humilde, trabalham num sentido só...

Porque já temos medo lá de fora! Nós já vivemos em grupo aqui e já somos discriminados... entendeu?

Por ser cigano, cê chega e tem que enfrentar muita coisa! Então nós procuramos andar, mais ou menos, dentro da Lei porque quando você faz uma coisa errada, quando eu faço, não é só eu que vou sofrer, podem botar todo mundo pra correr! Então nós procuramos ficar certinho... pra não sofrer mais pra frente, entendeu? Isso é sério! Não é brincado não!

Tem tensão entre os grupos de ciganos?

Cigano: tem, tem... as vezes alguns desacordos com um ou com outro. Hoje não... ta bem diferente. Uns anos atrás se batiam muito cigano com cigano, mas hoje não. Todo mundo quer só trabalhar e se entender direitinho. Não ta tendo mais conflito igual como tinha antigamente não. Tem as vezes algum

discussão. Antigamente tinha, se intrigava muito aí matava dois, três, tinha aquele confronto. Antigamente o que dava mais conflito era o comércio mesmo!

Vamos supor... você tá lá numa cidade você tem que seguir a regra da cidade. Eu tô em Brasília, eu tenho que seguir as regras de Brasília, então tem algumas diferenças. Depende do lugar, da região onde você habita!

Pode ter confusão por terra?

Cigano: Não porque hoje em dia já mudou muito... se eu entro numa terra ou se eu compro eu tenho o documento dela, você tem o direito. Mas se for doado pelo Governo, o Governo faz um documento baseado em quantas famílias, em o que você vai fazer lá dentro, um projeto. Então se chega mais uma família ele recebem, mas ele não tem aquele documento assinado que ficou registrado aqui dentro, ele não tá registrado aqui dentro! Se um amigo lhe chama pra morar lá, você pode ajudar, por um tempo! Mas você não pode opinar porque eles já estão lá dentro! Por isso era no comércio que dava mais conflito mesmo!

As regras do casamento cigano são seguidas com afinco, segundo Coelho (1892), pelos grupos que se comunicam, seja para felicitarem nos festejos de casamentos eleitos pelas famílias e consagradas religiosamente e mais tarde, quando atingem a maior idade oficializam no cartório, seja por **comportamentos** considerados **inadequados para o grupo** como **‘se envolver com não-ciganos desconhecidos’** ou **‘levar drogas para dentro da comunidade’**. Como consequências, o cigano **pode ser expulso** ou **ser desvalorizado pelo grupo** no geral e **pela sua própria família**, especificamente. A esposa tem o direito de se separar desse sujeito que desrespeitou as regras e muitas vezes ao se sentir excluído dentro do grupo ele mesmo decide ir embora.

Fora do grupo todas as proteções ou segurança de vida são suprimidas e ele **não é** facilmente **aceito por outro grupo cigano**, por avaliarem a sua conduta, já sabida por todos os ciganos. **A tendência** nesses casos, conforme nos conta o nosso cigano participante, **é ele morrer sem o amparo social do grupo e ao ser discriminado** pelo uso de drogas e mais especificamente por ser cigano.

Então percebemos que os ciganos impõem suas regras de segurança para se “protegerem” do envolvimento com os não-ciganos para que as tradições sejam mantidas entre as famílias que se casam entre si, conforme nos aponta Fonseca (1996), quando existe a proibição da emancipação dos ciganos, apesar do estereótipo do “espírito livre romani”. **A exclusão** pode ocorrer dentro dos grupos ciganos nas **situações de desobediência** às regras tradicionais das comunidades ou **por rivalidades entre ciganos** que, antigamente, eram mais intensas e que aconteciam principalmente **envolvendo negociações do comércio**, durante o trabalho dos ciganos. Atualmente essa rivalidade tem diminuído, segundo o nosso participante cigano, mas que em outros tempos **poderiam levar à morte de alguns**.

6.2. Resultados e Discussões das Entrevistas Semiestruturadas Individuais e Grupo Focal

Participaram das entrevistas o primeiro grupo de ciganos contatado, o grupo 1 e participaram três ciganas e dois ciganos.

Para identificação dos sujeitos colocamos legendas da seguinte maneira: *Sujeito Cigana a (SCa)*; *Sujeito Cigana b (SCb)*; *Sujeito Cigana c (SCc)* e entre os homens: *Sujeito Cigano d (SCd)* e *Sujeito Cigano e (SCe)*.

- **Ideias dos ciganos a respeito do “ser excluído pelos não-ciganos”**

Para **as ciganas**, as principais ideias apresentadas a respeito de como pensam **acerca da exclusão advinda dos não-ciganos para os ciganos** estão relacionadas às dificuldades sentidas quando estão trabalhando e essas dificuldades são entendidas como fazendo parte da “imagem” que os ciganos têm pelos não-ciganos. Como consequência muitos sentimentos negativos são sentidos pelas mulheres ao se reconhecerem em situação de exclusão social.

Algumas ideias são as seguintes:

SCa: *“a gente tá no trabalho da gente e chega no trabalho e não deixam a gente trabalhar, os guardas mesmos!”*

“‘você sabe que não pode fazer isso!’ eles dizem! Como se os ciganos, por serem ciganos já entendem que não podem estar lá!”

SCc: *“má vontade do coração, fechamento, não poder chegar!”*

Essas ideias estão relacionadas ao cigano se reconhecer impossibilitado de desempenhar o direito de trabalhar livremente, pelo fato de ser reconhecido como cigano, e se vê **“à margem da sociedade”**, dessa maneira, tanto por parte dos representantes institucionais, quanto pelas pessoas com as quais cruzam, quando andam pelas ruas, oferecendo os seus produtos (no caso das mulheres os panos de pratos). Os ciganos são vistos e ao mesmo tempo se reconhecem à margem da sociedade, e de acordo com Martinez (1989) e Teixeira (2007), essa reação e essa aceitação está relacionada a associação feita da imagem do cigano com o aumento da criminalidade

Outras ideias das ciganas retratam os sentimentos associados à vivência de exclusão:

SCa: *“me sinto chateada!” “se sente aborrecida”*

SCb: *“me sinto envergonhada!” “se sentir um pouco diferente”*

“sentimento de muita tristeza...” “a gente fica sem chão!”

“eu me sinto envergonhada, porque a gente paga pelos que já fizeram... é um passado forte.” “eu sinto isso como uma humilhação muito forte.”

SCc: *“se sente ruim” “eu choro...” “sentimento de tristeza, dá vontade de chorar” “dá abafamento, revolta, não tenho como mal tratar porque já tenho idade e por isso não posso fazer nada...”*

Os sentimentos retratam **a tristeza e a humilhação** que a exclusão pode construir nessa relação entre ciganos e não-ciganos e as mulheres

revelam esses sentimentos quando conseguem chorar e ao mesmo tempo se sentem envergonhadas por se reconhecer diferente dos demais da sociedade. A **raiva** também é um sentimento presente, talvez pela **impotência** de não poder revidar e assim se sentem desamparadas na sociedade, como disseram: “a gente fica sem chão!”. Para Soria (2008, p. 25) o descrédito dos não ciganos em decorrência do estigma que os ciganos carregam em sua história geram sentimentos de ódio, e nesse exemplo identificados como raiva e humilhação, que afeta em consequência a auto estima daqueles grupos e assim também usam da invisibilidade, também, para se protegerem dessas situações diante dos *gadjé*.

Além disso, as mulheres ciganas destacam a forma como os não-ciganos acreditam que são os ciganos e por isso mesmo os excluem:

SCa: *“as pessoas da rua fazem de conta que a gente nem existe... “eles pensam que os ciganos não prestam!”*, *“a aparência dos ciganos, eles não gostam!”*

SCb: *“cigano é caloteiro, rouba, é vagabundo!”* *“é cigano, é cigano, não compra não! Dizem”*

SCc: *“você não presta!”*

“xinga a gente!”

Os ciganos levam a “marca de serem vistos como fora da legalidade” e que são passíveis de comportamentos como o roubo por serem considerados **enganadores** e que **não gostam de trabalhar**, assim sendo “vagabundos”. São **tratados mal** por onde passam ao serem **reconhecidos como ciganos**.

E por último, nesse aspecto da exclusão social as mulheres indicam formas de enfrentamento nessa situação:

SCa: *“todo mundo é ser humano, todo mundo poderia trabalhar assim como a gente...”*

SCb: *“é ruim porque tenho que ir vestida de Gadin (não-cigana)”*

SCc: *“dá vontade de xingar!” “tá na mão de Deus...”*

O trabalho representa dignidade, não apenas para os ciganos, mas para todos da sociedade e esse grupo em especial se sente excluído de poder trabalhar com dignidade e sentem o reconhecimento dado a elas como de pessoas **sem qualificações em seus atributos profissionais e pessoais**. Dessa maneira **se revoltam**, têm vontade de revidar as agressões que sofrem pelos xingamentos que escutam e ao mesmo tempo acreditam na ação divina para que mudanças possam acontecer. Para minimizar esse ‘reconhecimento’ do ser cigano e assim diminuir os sentimentos tristes que têm ao viverem a exclusão quando trabalham, as mulheres ciganas se envergonham de terem que “se vestir como Gadin”, ou seja, esconder a sua condição de cigana para ser aceita na sociedade aonde trabalha.

As ideias dos **ciganos** a respeito do que **é ser excluído pelos não-ciganos** são as seguintes:

Como ideias principais os ciganos dividiram em temáticas ligadas aos sentimentos e a forma como os não-ciganos os tratam:

SCd: *“a gente fica com vergonha de ser cigano” “dá raiva do não-cigano!”*

SCe: *“é muito ruim!” “a gente se sente despreparado, não tá preparado pra tá dentro da civilização” “não compreendemos bem os não-ciganos” e “a gente se sente desvalorizado pelo ser humano, não entendo o que está sendo expressado”*

Os homens revelam sentimentos ambíguos quando ao mesmo tempo se sentem **envergonhados** de sua condição de ser cigano e também sentem

raiva do não-cigano. Consideram-se despreparados para enfrentar as situações de exclusão e também desvalorizados pela condição em que se encontram diante dos não-ciganos pelo tratamento que recebem na sociedade. Tudo isso os fazem não compreender a forma como são tratados quando interagem com os não ciganos. Os homens não identificaram situações específicas de exclusão, sob que condições isso é vivenciado por eles.

Assim os ciganos apresentam as suas ideias sobre a exclusão relacionando a imagem que os não-ciganos construíram a seu respeito e a forma como a sociedade os trata:

SCd: *“é ser discriminado” “o não-cigano tem vergonha do cigano” “quem não é cigano fala mal de quem é cigano” “a maioria não gosta do cigano”*

SCe: *“sem serventia para a sociedade” “herdamos dos antepassados a imagem de ser ladrão” “desde o início da imigração foi generalizado a imagem de ladrão, como não tinha muita relação foi dito que era ladrão! Pela rejeição! Mas era fome mesmo! Quando acontecia...”*

Os ciganos consideram **a imagem de “ladrão”** como causa principal para serem excluídos da sociedade e serem considerados **“sem serventia”**. Por essa característica peculiar de ‘ladrão’ os não-ciganos **falam mal a respeito deles, têm vergonha da existência deles** e por último **não gostam dos ciganos**, sob quaisquer condições em que se apresentam.

Para finalizar essa análise percebemos que tanto entre as ciganas quanto entre os ciganos, **a exclusão social dos não-ciganos** está relacionada à marca de serem **considerados ‘ladrões’**, como causa possível para esse tipo de comportamento excludente. Como sentimentos principais foram apontados a **vergonha/humilhação** e a **raiva** por um lado, ao **se perceberem**

diferentes e ao mesmo tempo pela **impotência de não poderem revidar** para os não-ciganos a forma como são tratados aos serem “xingados” quando estão na presença dos não-ciganos. Os ciganos revelam que **gostariam de estar mais preparados para enfrentarem essas circunstâncias sociais.**

- **Ideias dos ciganos a respeito do “ser excluído pelo seu próprio grupo de ciganos”**

As ciganas apontam como sendo a exclusão sentida por elas dentro dos grupos ciganos da seguinte maneira:

SCa: *“ai meu Deus... pra onde é que eu vou?”, “deixar a minha família para trás”, “a gente fica com medo de briga na família” e “pensa que nunca mais vai ver a pessoa. Pra mulher é pior, as vezes prejudica no trabalho. Não tem o alento de ir ao trabalho. O grupo entende isso...”*

SCb: *“é muito triste quando uma pessoa da comunidade tem que sair”*

SCc: *“tem gente ruim no grupo”, “tem uns do contra” e “tem inimigo fora perseguindo os filhos” e “porque são inimigo de morte de família. Não acaba. É o pior. É normal para os ciganos mas não deveria acontecer”.*

As mulheres ciganas expressam literalmente seus pensamentos de como se vêem na situação de exclusão quando acontece dentro dos grupos ciganos, as ideias representam momentos em que são **expulsas do grupo ou de suas famílias** quando alguma situação difícil acontece e não é aceita pelos companheiros da comunidade e então precisam deixar o grupo e a família. Revelam dificuldades nos relacionamentos internos nos grupos e chegam a considerar que esse tipo de ação onde desentendimentos sérios acontecem pode ser **sentido como “normais”** nesse contexto social dos ciganos. As mulheres consideram que elas passam por situações piores nessas situações de conflito, no entanto, lhes parecem também comum acontecer assim porque

o grupo compreende como fazendo parte das regras do grupo, apesar das críticas apresentadas por esse grupo de mulheres ciganas.

Os sentimentos das ciganas associados às questões que vincula exclusão dentro do próprio grupo foram os seguintes:

SCa: *“tristeza”, “uma tristeza do tamanho de uma morte”, “chateada de uma ida que não volta”, “a gente fica com medo de briga na família” e “o homem pode ta aborrecido mas não mostra”.*

SCb: *“é vergonhoso”, “me sentiria arrasada”, “é um vazio...” e “a gente sente muita tristeza.”*

SCc: *“tenho medo do cigano fazer um mal”, “o corpo treme”.*

Ao mesmo tempo em que a **tristeza** da perda de alguém da comunidade acontece, também é reconhecido como **“vergonhosa”** alguma ação que sai das regras do grupo e por isso mesmo são punidos dentro do próprio grupo, em algumas circunstâncias com a expulsão. Isso representa **a força das tradições ciganas** que são ensinadas desde criança e não podem ou não devem ser desobedecidas sob a pena de sofrer sanções dentro da comunidade e podendo chegar a ter que perder a família e a participação naquele grupo. Os sentimentos de tristeza ou chateação são mais evidentes entre as mulheres do que entre os homens que demonstram apenas a certeza da necessidade de punição nos momentos de conflitos definidos pela comunidade.

A forma de lidar com essas situações consideradas de exclusão dentro do grupo são entendidas da seguinte maneira para as ciganas:

SCb: *“as vezes se senta, conversa, dá conselho” e “a gente sente muita tristeza. Mas muda, passam a se falar depois da briga”.*

SCc: *“dá conselho pra não fazer o mal” e “que Deus defenda dos inimigos”.*

A forma de amenizar situações de conflitos dentro do grupo é o diálogo entre os pares e entre as mulheres que aconselham, quando possível, para que as separações familiares não aconteçam ou para que a pessoa envolvida no conflito mude o seu comportamento. Por vezes, a fé se torna aliada nas situações mais difíceis e tensas dentro do grupo. Se as mudanças acontecem, os conflitos tendem a diminuir, segundo as ciganas.

Com relação ao pensamento masculino a respeito da exclusão presente dentro da comunidade cigana foi relatado:

SCd: *“eu rejeito também”, “briga entre os ciganos, matança entre os ciganos” e “a gente acha que é igual mas tem gente que acha que é diferente” e “a briga não acaba nunca, passa de uma família pra outra, mantém a vingança, não acaba”.*

SCe: *“é devido a pessoa ter cometido um ato desagradável”, “chega ao desprezo, situação de desprezo”, “abandonado”, “rejeitado pelo grupo”, e “ainda tem confronto de cigano pra cigano, herdamos dos antepassados. A violência interna é muito grande entre os grupos. Confronto de matança entre ciganos, pela honra. Isso está trazendo um grande atraso!”*

Os ciganos retratam a presença de **rivalidades sérias dentro dos grupos** por discordâncias nos comportamentos que envolvem as regras das tradições ciganas e relatam que é uma ação que **permanece até os dias atuais**. A exclusão dentro do grupo é percebida como um **abandono** ou como uma **rejeição de alguém pelo grupo** e que isso acontece pela ocorrência do que foi chamado de “ato desagradável” ou ações não aceitas pela comunidade. Apesar do reconhecimento da existência das rivalidades graves, os homens consideram que não deveria mais ocorrer, mesmo sendo em defesa da honra da pessoa que sofre pelo ato indesejado.

Para os homens ciganos os sentimentos associados a esse contexto são os seguintes:

SCd: *“é muito ruim”, “fico com vergonha” e “afeta a mulher, os filhos, a vergonha”.*

SCe: *“é ruim, muito ruim”, e “é um sentimento na minoria, é desconforto”*

Os homens ciganos consideram que a exclusão dentro da sua comunidade **afeta a toda a família envolvida e todo o grupo** pela vergonha que essa situação de conflito gera na família onde aconteceu a situação indesejada. **Não gostam** do que vêm ou sentem nessas situações e consideram que **a grande maioria das famílias procura manter as tradições ciganas** para evitarem o sofrimento do não convívio com os seus entes queridos (**abandono**) ou da **rejeição dentro do próprio grupo**.

- **Ideias dos ciganos a respeito do que pensam a respeito da “exclusão social”**

Para as mulheres ciganas a exclusão social é compreendida da seguinte forma:

SCa: *“me tratam com humilhação”, “eu não tenho o direito de viver com a minha família lá!”, “quando impedem de trabalhar”, “o mundo não podia ser desse jeito” e “me sinto chateada”.*

SCb: *“quando fala que é cigano já é excluído”, “é difícil de ser aceito pela sociedade”, “fui criada assim”, “já me acostumei”, “é tranquilo”, “dá vontade de mudar” e “se dependesse de mim, eu dava emprego e serviço pra todo mundo e escola”.*

SBC: *“fala que está mal feito, ficam chateada, briga, xinga”, “xingada”, “perguntada por que faz pra vender, por causa da idade..”. (idosa de 69 anos), “as crianças se vai vender não querem pagar”.*

Vivências de exclusão social das ciganas:

SCa: *“a falta de atenção quando oferece panos para venda. As pessoas não dão atenção, faz de conta que nem vê!”*

SCb: *“quando eu saí vestida de cigana as pessoas na rua perguntavam alto: “onde é a quadrilha?” sem ser época de quadrilha. Eu cheguei ao ponto de dizer pro meu marido que eu não vou mais vestir essa roupa...”*

SBC: *“pela aparência, mal arrumada, as pessoas tratam mal...”*

A **exclusão** é conhecida pelas ciganas quando estão **em seus ambientes de trabalho**, vendendo panos de prato (nesse grupo) e pela forma como são tratadas ao serem **“xingadas” pelos não-ciganos**, mas essas ações passaram a se tornar comuns no cotidiano de vida dessas mulheres e por isso mesmo, já consideram “tranquilo” ou **normal de acontecer**, apesar dos sentimentos negativos associados a essa situação. **A condição de ser cigana já leva à exclusão**, de acordo com esse grupo. As vivências consideradas pelas ciganas como de exclusão as colocam em situações de questionamento em relação as **vestimentas ciganas** e da forma tradicional de se apresentarem, consideradas mal arrumadas e por isso mesmo, como consequência, são **mal tratadas nas ruas** enquanto vendem os seus panos de prato.

Para os ciganos a exclusão toma a seguinte forma:

SCd: *“vamos ver se ele me tira!”, “dá vontade de brigar, enfrentar”, “raiva” e “revolta” e “a rejeição é muito forte e por isso pagamos com o “nome” de valente. Na verdade, normalmente sou calmo mas se sou muito agredido, ataco”*

SCe: *“sem ter recursos econômicos”, “sem preparo para o mercado de trabalho”, “sem ter um reconhecimento das autoridades”, “sem ter um certo apoio”, “é viver uma vida sem ser reconhecido”, “sem profissão”, “a falta de estrutura, moradia, educação. Os ciganos estão violados, numa caixa lacrada”.*

Vivências de exclusão social dos ciganos:

SCd: *“pedir pouso nas terras da fazenda mas não foi deixado, não aceito”.*

SCe: *“chegar a polícia no acampamento e levar tudo” e “alguém roubar na fazenda e culpava o cigano, generalizada uma imagem negativa”*

Os homens ciganos **procuram enfrentar a exclusão** ao se sentirem agredidos pelos não-ciganos quando impedidos de permanecer em locais públicos, “vamos ver se ele me tira!” pensam os ciganos. Reconhecem que a exclusão está relacionada com **a falta de estrutura econômico-financeira** pela **dificuldade** de oportunidades para a construção **de uma profissão** que tenha um rendimento suficiente para a sobrevivência da sua família. Os ciganos também se consideram sujeitos cidadãos e por isso mesmo **reivindicam apoio das autoridades governamentais** para a melhoria da qualidade de vida de sua comunidade. Esse contexto de faltas de acesso a serviços sociais e ao se sentirem rejeitados na sociedade em geral a frase que chega é “os ciganos são violados, numa caixa lacrada”, ou seja, recorrem a ação de **se fecharem em seus próprios grupos para se protegerem** do que pode chegar dos demais grupos sociais. **Colocam-se como vítimas em situação de exclusão social e revidam quando se sentem ameaçados.** Ao mesmo tempo, os ciganos associam **a sua imagem de “ladrão”** a forma como são tratados pela sociedade quando não apóiam nas suas necessidades.

- **Ideias dos ciganos a respeito do que pensam da relação entre educação e exclusão social**

As ciganas consideram a educação como aliada para a melhoria da qualidade de vida e por isso ajuda a sair do contexto de exclusão social. As ideias principais foram:

SCa: *“a educação ajuda mais. Ajuda quando aprende a mudar de trabalho”*

SCb: *“o estudo é tudo! É tudo na vida! A educação me daria mais respeito dos Gadjões”*

SCc: *“quem tem educação sabe ‘entrar e sair’” “a educação tira da situação ruim”, “quem não tem educação não enxerga nada!” e “a educação da cabeça é muito importante, mas a educação das letras melhora a vida das pessoas...”*

Para os ciganos a relação da educação com a exclusão é processada da seguinte maneira:

SCd: *“a pessoa que tem educação não rejeita; a pessoa que tem educação/estudo não é rejeitado”*

SCe: *“a falta de preparo pode levar a exclusão, nos deixa perdido” e “na escola não aconteceu a exclusão com as crianças ciganas”.*

Para todos os ciganos e ciganas, desse grupo pesquisado, a educação serve de alavanca para sair do contexto de exclusão social tanto em relação a melhorias econômicas quanto em relação à exclusão subjetiva quando se sentem rejeitados ou constrangidos pela falta de respeito sentida em situações determinadas de interação social. A senhora de 69 anos nos trás a frase: e *“a educação da cabeça é muito importante, mas a educação das letras melhora a vida das pessoas...”* que reflete a respeito das diferenças entre a sabedoria construída ao longo da vida (no caso a vida dela) e a educação formal dos estudos (a qual não teve condições de frequentar em nenhum momento de sua vida), reconhecendo a importância de ambas, mas apontando para as diferenças na qualidade da vida de quem tem acesso a escola.

6.3. Análise dos Resultados do Grupo Focal

Participação. Entrevistador: Paulo Bareicha. Relator: Walndilson Moraes. Grupo: 1) ciganos e ciganas do acampamento; 2) o líder do grupo e mais 7 ciganos. Duração: 2h e 30 minutos.

Fomos à Escola da Colônia Agrícola do Córrego do Arrozal a fim de realizar contato para as entrevistas com os professores. Recebidos pelo Vice-Diretor, ele referiu que o Grupo Cigano estava localizado a cerca de dois quilômetros da escola, que havia alunos ciganos na escola e que o grupo era muito receptivo. Decidimos então realizar um primeiro contato e, se fosse permitido, já iniciar coleta de dados.

Eram 14h quando chegamos ao acampamento. Fomos acolhidos por uma senhora que estava arrumando coisas e trabalhando na primeira barraca do acampamento. Mais tarde soubemos que era irmã do líder. Fomos levados à tenda onde havia muitas panelas organizadas e, hospitaleiramente, foi nos servido um suco de goiaba bem doce. Apresentamo-nos como professor/pesquisador da UnB e professor da Secretaria de Educação. Iniciamos as apresentações informando que o objetivo da visita era uma conversa com o grupo cigano a respeito da escola, da participação dos ciganos na escola e dos motivos que levam os ciganos (eles em particular) a saírem (abandonarem) a escola; e se sentem excluídos de alguma maneira da sociedade; e se haveria na opinião deles alguma forma de resolver ou melhorar esta situação.

O irmão do líder da comunidade cigana foi chamado para conversar conosco e alguns homens se aproximaram. Logo na apresentação soubemos que apenas nós, os entrevistadores, não éramos ciganos. Algumas mulheres e crianças nos observaram de longe e, aos poucos, passavam pela barraca e procuravam saber do que se tratava. Deixamos claro que, não teríamos como resolver nada, mas que a questão e a opinião dos ciganos seria levada adiante, para a Universidade, serviria como informação para tese de doutorado e, quem sabe, de lá, poderia atingir mais pessoas e mesmo o poder público.

O líder do grupo foi contactado e conversamos ao celular. Expusemos novamente o motivo da visita, ele concordou em nos atender e afirmou que só poderia chegar por volta das 15h. Solicitei então permissão para continuar conversando com os presentes e, com sua chegada, abordaríamos mais questões. Não colocou objeção, mas pediu que fossemos para uma tenda construída no meio do acampamento, estando as barracas dispostas ao redor. Fomos então levados a essa cobertura onde iniciamos o grupo focal com os presentes. Os temas eram o foco. Mas nós também o fomos, na medida em que todo o acampamento podia acompanhar, de longe, o andamento da conversa e, caso quisessem, aproximar-se e depois voltarem aos seus afazeres.

Pergunta: Vocês sabem o que é “exclusão social”, o que é ser excluído?

A senhora que nos havia recebido disse: *“é o que aconteceu com a gente lá no Vale do Amanhecer... Estávamos lá, com o acampamento cerca a cerca com a escola e uma diretora e uma professora disseram que no acampamento a gente mata e come crianças... Nossas crianças saíram de lá e nós também saímos de lá. Ficamos na estrada até virmos pra cá”*.

Outro cigano da família, mas oriundo da Bahia disse: *“isso acontece em todo lugar, é só falar que é cigano, pronto. Acham que a gente é bandido, é ladrão, é assassino...”* *Aí não dá pra ficar mais. O povo vai olhando diferente, vai tratando diferente. Aí a gente não consegue trabalhar” (...)*

“É que a gente meche com venda de coisas” disse o cigano número 3, continuando: *“comércio, a gente tem o dom de comerciar” (...)* *“se não consegue comerciar não consegue viver, aí tem que ir pra outro lugar”*. Mas a cigana continuou em outra linha de raciocínio: *“mas a gente também é mal visto quando tenta vender um pano de prato, um artesanato. Se alguém diz a gente é cigano ninguém quer nem ver o trabalho (...) e são coisas boas, de qualidade”*.

Em seguida, o líder chegou, e foi levado ao centro do acampamento, todos os cumprimentos e apresentações foram repetidos. Os presentes o

informaram do que já havíamos falado e perguntamos se ele gostaria de incluir mais alguma informação. Aos poucos as mulheres e crianças, presentes e participantes, foram deixando a cena para que “os homens” discutissem os assuntos. O grupo focal continuou então mais uma hora com o líder e mais 7 ciganos, e os dois entrevistadores.

Com a presença do líder, as respostas tiveram uma conotação mais “política”, de reivindicação de direitos e serviços públicos. O cigano número 4 afirmou que *“não encontra lugar em escola para o filho dele, de três anos, porque especial (pessoa com necessidades educativas especiais)”... “também não encontra lugar em hospital, tem que esperar demais, e ainda os remédios são muito caros. É difícil ser atendido pelo serviço público”*.

O cigano 6 complementou: *“e tem hora que na nossa sistemática a gente também não consegue atendimento. Uma mulher cigana não pode ser atendida por um médico homem. E não é todo lugar ou todo dia que tem médica mulher nos hospitais”*. *“Isso quando a gente não passa o dia todo e não aparece médico nenhum”*, completou o cigano 7.

Então o líder tomou a palavra. *“É por isso que nos organizamos em uma Associação. Temos uma identidade, uma pessoa jurídica. Aí podemos pedir coisas. O certo é um dia a gente ter um deputado cigano que lute por nossos interesses. Mas isso pode demorar, mas a gente vai trabalhando para conquistar esses espaços. Eu sempre vivi por aqui e, como cigano, a gente nunca teve necessidade de ter terras. Mas agora a gente aceitou este arrendamento oficial do governo pra poder ter um lugar para se estabelecer. Penso na possibilidade de ter uma vila cigana, para que quem viaja pode parar, passar um tempo e continuar. E para que muitos morem lá mesmo. Não era assim, no passado, mas agora vai ser assim. Já é assim na Paraíba, em São Paulo ...*

“no Cruzeiro, em Formosa, em Luziânia, em Unai... não estão na estrada como era, estão em casa, condomínio e até apartamento”.

Pergunta: Vocês têm que sair ou ficar devido ao jeito cigano de ser? É isso? Como é o jeito cigano?

Líder: *“a gente conhece quando a pessoa é cigana. Tem o jeito de falar, de vestir,... tem os assuntos que se fala, o jeito que se fala. Tem também as regras... a gente sabe quando é quando não é”* (alguns outros abanaram a cabeça concordando).

Cigano 2: *“Esse aqui (cigano 7) emprestou dinheiro para um vizinho. Num outro dia ele foi lá cobrar e o cara disse que era pra ir no banco pra receber. Chegando lá parece que ele lembrou que ele (cigano 7) era cigano e chamou a polícia. O (nome do líder) teve que ir na delegacia explicar, tirar ele que é menor, explicar o que é isso de cigano... mas o cara pagou tudo certinho. E o problema qual era? Emprestar dinheiro? Ser de menor? Ou ser cigano?”*

Cigano 3: *“uma coisa que faz a gente sair da escola é que a gente se casa mais cedo. Tem o padre da pastoral nômade que faz o casamento. Aí com 12, 13 anos vai pra escola, já casado, e os outros começam a caçoar...”. “ou a dizer que é errado, que é coisa de cigano, lei do adolescente e tudo...”* , completou o cigano 6.

Líder: *“foi assim com esse (cigano 2), com aquele (cigano 5) e com esse também (cigano 7). É que quando chega a hora de pegar na responsabilidade, tem que assumir. Tem o compromisso com a mulher, com o ciganos, com o acampamento... Tem que ajudar. Tem que aprender a comerciar”.*

Cigano 7: *“e para comerciar a gente viaja, demora. Quando volta já tomou falta na escola, já não acompanha. Aí perde o ano e sai da escola”.*

Pergunta: Como fazer com que a educação diminua a exclusão? Será possível?

O líder relatou extensivamente sua “luta” pelo Estatuto dos Ciganos a ser votado na Câmara Federal. O teor político não foi comentado pelos outros participantes, que também não discordaram.

Cigano 3: *“Nós temos que aprender na escola como falar e como negociar. As formas de fazer tem mudado e a gente tem ficado atrás. Não se vende e se compra mais como antigamente, como eu aprendi. Isso para nós é uma questão de sobrevivência. Se a gente não aprender vamos começar a deixar de fazer o dom que Deus nos deu, que é comerciar”.*

Cigano 4 – *“O que a comunidade precisa é ter uma escola própria para suas necessidades. Aqui mesmo nesse lugar. A gente coloca as cadeiras e o professor da as aulas. Todo mundo aqui, até o (nome do líder), ele também... todo mundo vai estudar, vai aprender. Mas aqui.”*

Cigano 7: *“Aqui fica mais fácil porque a gente não tem que ir até a escola e depois voltar. Já fica tudo por aqui mesmo.”*

Cigano 6: *“E também não precisa ficar comparando cigano e não cigano. A gente aprende do nosso jeito as nossas coisas. Não precisamos ficar falando pros outros o que a gente é e o que a gente faz”.*

Líder: *“A gente precisa do estudo hoje pra entrar no mercado de trabalho. Os ciganos hoje precisam de médicos... e de médicas para as mulheres. Precisamos de advogado que defendam os ciganos. Precisamos saber comerciar e trabalhar em empregos também. Mas sem deixar de ser cigano. Temos orgulho de sermos ciganos, de ter nossa família cigana, nossos valores ciganos (todos concordaram ao final).*

6.4. Análise e Discussão Geral dos Resultados das entrevistas individuais semiestruturadas, das entrevistas individuais de história de vida e do Grupo Focal

A análise dos conteúdos das entrevistas e do grupo focal, identificou quatro Papeis Psicodramáticos dos ciganos e não ciganos: ciganos – “ser um cigano” e “ser um gadjé”; não ciganos – “ser um cigano” e “ser um não cigano”. Apesar de considerarmos esses elementos, os papéis psicodramáticos dos dois grupos, faremos a análise de conteúdo, e assim traremos as Unidades de Contexto, desses papéis psicodramáticos.

O “ser um cigano” para os ciganos, se revela pela construção das Unidades de Contexto a seguir, de acordo com os conteúdos das Unidades de Registro apresentadas nas entrevistas e no grupo focal.

Grupo Fechado – os sujeitos da pesquisa indicaram que, a família constrói parte dos valores individuais dos ciganos e isso faz parte do “destino” de cada pessoa, e isso não pode ser modificado. A outra parte desses valores está associada à cultura cigana, e à forma de pensar das comunidades, e da nação cigana. Dessa maneira, para proteger o grupo, a família impede a aproximação dos *gadjés* ou o convívio frequente, sem a presença dos integrantes da comunidade. A família desempenha pelo menos três papéis, o de educar os seus membros, favorecer o apoio psicológico, quando necessário nas situações difíceis, e manter acesa, as tradições ciganas no grupo. A obediência é uma qualidade valorizada pela família.

E, além disso, é proibida a emancipação dos ciganos com o intuito, ainda, de proteger as famílias, de influências que destoam da cultura cigana. As crianças são ensinadas a respeito da cultura cigana desde o nascimento e

se reconhecem ciganos quando exercitam, na prática, as suas tradições culturais.

Cultura Conservada – a cultura cigana é motivo de orgulho entre os ciganos e nessa perspectiva, conseguem superar obstáculos e dificuldades sociais. Ao recorrer à ideia de que “ser um cigano”, e representar essa nação, é importante no enfrentamento com os *gadjés*, consegue transformar a humilhação em orgulho. Por isso mesmo, a cultura é mantida, e uma das características se refere ao nomadismo, que é reconhecida como uma prática séria. Apesar disso, o perfil dos nômades está sofrendo mudanças com o aumento dos ciganos sedentários, em função das pressões sociais para o desenvolvimento da atividade no comércio e necessidade de ser inserido nas escolas que exigem a permanência das pessoas nas aulas presenciais. As mudanças são realizadas por necessidade de adaptação as situações sociais, mas, o pensamento cultural do nômade permanece como característica impressa no povo cigano. De acordo com Pereira (2009) o cigano associa à prática nômade, a sensação de liberdade em diferentes dimensões, quando se sente livre para trabalhar nas ruas, tendo a possibilidade de transitar com o comércio em diferentes cidades e até a sensação de não estar fixo, entre quatro paredes, diferentemente das barracas dos acampamentos.

É possível inferir que, o nomadismo tem sido praticado com mais frequência, entre os ciganos com poucos recursos econômicos e se constitui de um grupo amplo, que divulga essa imagem por onde passa. Os Calons são identificados pelo hábito do uso do cavalo em suas atividades, segundo Adolfo (1999), mas outros transportes, como o automotivo já é facilmente encontrado nessas comunidades e facilitam o transito de uma cidade para outra.

As roupas ciganas imprimem uma imagem, ou aparência própria, que é seguida pelos grupos, e simbolizam a presença da cigana entre os gadjés. A maneira como os ciganos se apresentam, está ligada à história de cada grupo, como nos conta os *Calons* que são denominados “ciganos tropeiros ou cavaleiros” e têm a influência da vestimenta do vaqueiro (ADOLFO, 1999).

O cigano reconhece o outro cigano, e esse é reconhecido pelo outro. Se alguma diferença do que significa ser cigano, no estilo de vida, pelo parentesco, pelos laços sanguíneos, for identificada pelo outro cigano, é motivo de não aceitação do cigano, em determinada comunidade. Os ciganos se reconhecem e denunciam a pessoas que se passam por ciganos para que a cultura cigana seja preservada da maneira como eles construíram. Ferrari (2010) identifica que para os *Calons* a aparência do cigano também faz parte do destino desse povo e por isso também, a identificação entre grupos ciganos se estabelece em seus costumes e hábitos.

A língua falada pelos ciganos, também identificam esses grupos, e fortalece a cultura desse povo e segundo Pereira (2009) os pré-adolescentes têm essa incumbência quando cuidam das crianças menores. São mantidas tradições seculares, como a educação oral da língua cigana, o *Romani* e que entre os *Calons* é chamada de *Chib*. Mesmo havendo a necessidade de diminuir o analfabetismo, entre os grupos ciganos em situações econômicas desfavoráveis, a cultura cigana mantém as suas tradições e ensina a língua cigana da maneira como foi concebida pelo seu povo. Dois argumentos são ponderados quando se trata da permanência do analfabetismo em altos índices nesses grupos, de acordo com Martinez (1989): o primeiro relaciona o analfabetismo com comportamentos solidários, entre os membros da

comunidade, e o segundo argumento de que, o não envolvimento com a educação dos não ciganos resguardaria a cultura cigana de “misturas” de informações entre as culturas, e a possibilidade de rompimento de pessoas do grupo cigano, em função dessa experiência de vida.

Não é bem aceita a publicação de traduções do Romani para o português, segundo alguns ciganos entrevistados, pela importância da preservação da educação oral, nesses grupos, durante a transmissão dos códigos lingüísticos ciganos.

Normas Rígidas – os ciganos têm normas próprias e rigidamente seguidas pela comunidade. A maneira de se comportar das mulheres e homens é definida pelos papéis sociais, que são determinados pelos ciganos e o não cumprimento tem consequências graves, podendo chegar à expulsão da pessoa do grupo.

O trabalho feminino e o trabalho masculino dos ciganos é objetivamente seguido, por um e pelo outro. A mudança, de alguma atribuição, é motivo de vergonha para a respectiva família. A mulher é considerada trabalhadora por desempenhar o seu papel de cuidadora e ao mesmo tempo trabalhar nas ruas com a venda de artesanatos e/ou a quiromancia e/ou cartomancia e outras atividades ligadas às crenças dos ciganos. Pereira (2009) diferencia os papéis sociais entre ciganas e ciganos, sendo atribuição das mulheres, a quiromancia e a vendas de artesanatos nas ruas; dos homens as obrigações de trabalho seriam no comércio e as crianças maiores se responsabilizariam pelo cuidado das crianças menores no acampamento. Esse formato de funções está generalizado, e naturalmente, cada grupo desenvolve as atividades, de acordo com suas condições sócio-econômicas.

Desde os serviços domésticos e de comércio até a forma de constituição familiar tem suas normas e regras. No casamento, o ritual é seguido com toda a riqueza de detalhes em todas as comunidades *Rom*. Tanto vitórias, quanto desgostos são valorizados ou punidos de acordo com a cultura cigana, independente dos sentimentos associados, sejam eles bons (orgulho) ou maus (vergonha familiar). A exemplo, Adolfo nos lembra (1999) do ritual do casamento e das dificuldades que a traição acarreta para que o faz, com punições severas e o sentimento de vergonha das famílias.

A obediência às regras é certa entre os ciganos, tanto que, ao elegerem um nome, *gadje*, para chamar os não ciganos, não modificam essa regra com facilidade ou por qualquer informação nova, a respeito dos não ciganos, que venha a ser transmitida às comunidades ciganas.

Imagem Negativa por parte dos *gadjes* – os ciganos percebem que os *gadjes* reagem mal à sua presença, pelos simples fato de “ser um cigano”. A prisão dos primeiros ciganos, o casal João Torres e Angelina, se deu em função da condição de serem ciganos, conforme informam Teixeira (2007); Mota (1982) e Pieroni (2000). Pode-se entender que, a exclusão subjetiva é sentida pelos ciganos no momento em que se identificam, sendo cigano. Essa exclusão subjetiva pode ser expressa pelo preconceito ou pela discriminação sofrida pelo cigano. De outra maneira, a exclusão subjetiva também pode ser reconhecida e sentida, quando o cigano é apresentado às outras etnias com a ideia de “ser os outros” e não ser nomeado cigano – em situação de invisibilidade. A imagem negativa tem origem histórica, desde o período oitocentista, em Minas Gerais, quando as associações entre o roubo e o

aumento da presença de ciganos nas cidades começam a ocorrer e arquitetadas pelos ladrões dessas regiões (TEIXEIRA, 2007).

É importante ressaltar que alguns grupos ciganos, com melhores recursos econômicos não reconhecem a exclusão subjetiva em suas vivências pessoais, justamente, ou por ligarem a exclusão social à exclusão subjetiva, ou por considerarem que o orgulho de ser cigano é mais forte que qualquer situação em que possa ter que enfrentar com os *gadjés*, e conseqüentemente, não se sentem em exclusão subjetiva. Para os ciganos Calons a exclusão subjetiva e social está presente em todo o percurso da história de vida e a cada dia com maiores dificuldades no convívio com os não ciganos.

Em outra circunstância, quando um dos ciganos, mesmo que de outro grupo, comete um delito, todos os demais grupos são associados ao comportamento errado. Essa conseqüência está ligada à imagem que os *gadjés* têm dos ciganos e que foi construída historicamente, segundo Teixeira (2007). Por isso, os ciganos mantêm uma relação amistosa, e dentro da lei com os não ciganos, e assim, evitam problemas com a justiça, tendo em vista a concepção, ou o preconceito de que, à princípio, “a culpa é de todos os cigano”. Existe também, para os ciganos, a sensação de ser “desacreditado” pelos não ciganos.

Existe a dificuldade de acesso à educação por parte dos ciganos, e isso, por um lado pode estar relacionada à imagem negativa do cigano, ou também, pela dificuldade da escola se adaptar à cultura cigana, aceitando algumas regras e normas, que podem ser adaptadas à realidade de cada comunidade. De acordo com Martinez (1989, p. 56) os ciganos “gostam de viver à parte” e se mantêm a distância em conseqüência disso. A autora também associa essa

característica, ao universo nômade incorporada pelos ciganos que dificulta a integração das culturas.

Negociador (a) – a característica de negociador é atribuída essencialmente aos homens, e considera que ser um bom negociador, é um “dom de Deus” ofertado ao cigano, no entanto, desenvolve essa habilidade por necessidade. Pereira (2009) lembra que essa habilidade está relacionada com o “ser nômade”, e que essa ligação com a conquista de negócios em suas andanças, de cidade em cidade, conta com a necessidade de sobrevivência como argumento para a prática. Assim, concilia a necessidade de exercer o comércio com os *gadjés*, e que está diretamente relacionado com a sua subsistência familiar, com atributos pessoais, por eles indicados, como fazendo parte do “destino cigano”. Essa relação com o não cigano também ocorre, pela necessidade de ter acesso aos serviços públicos (para evitar a exclusão social), e ao mesmo tempo, desenvolver o seu trabalho em um formato positivo de convivência (para evitar a exclusão subjetiva). As mulheres exercem certo tipo de negociação com os *gadjés*, quando vendem os produtos do artesanato, supostamente produzidos por elas, mas a ênfase é dada às qualidades da mulher cigana, na criação de seus artefatos e principalmente como cuidadora do acampamento e da família.

Gadjé: Personagem ou Estereótipo – o convívio com o *gadjé* está diretamente ligado ao trabalho cigano, e sem aproximações com grandes frequências, para não comprometer os costumes ciganos com informações originárias dos costumes dos *gadjés*. Em consequência, os ciganos se distanciam dos *gadjés*, ao ponto desses não saberem onde moram os ciganos,

ou como podem encontrá-los facilmente. Assim, os *gadjés* se transformam em personagens, com características definidas, a partir, da diferenciação da cultura cigana. Ou seja, o cigano compreende o *gadjé*, a partir das características dos próprios ciganos, que são demarcadamente distintas. Adolfo (1999) acrescenta que, o cigano, desde criança, recebe as informações, a todo o momento, a cerca das diferenças tradicionais e culturais entre ele e o não cigano. Esse distanciamento entre as duas culturas pode gerar tanto a exclusão social, quanto a exclusão subjetiva.

As Unidades de Contexto apresentadas a seguir, delimitam as ideias a respeito do que é “ser um *gadjé*” para os ciganos, a partir das Unidades de registro acessadas no grupo focal, nas entrevistas individuais e de história de vida com os ciganos.

Grupo Aberto – os *gadjés* são desorganizados em suas relações e normas sociais e por isso, recebem em seu grupo todas as etnias. Com os ciganos, a relação não é tão aberta assim, porque o preconceito sofrido, quando se diz que é cigano, é muito forte. O cigano carrega consigo o estigma de ser “ladrão” e essa marca dificulta o estabelecimento dessa relação, Cigano e *gadjé* (TEIXEIRA, 2007).

Cultura Fluida – a cultura do *gadjé* se modifica, sempre que for preciso, principalmente para aceitar ou não outra cultura e seus hábitos em situações de convivência intercultural. Diferentes etnias são trabalhadas nas escolas e por isso existe a diversidade nas discussões educacionais, no entanto, a cultura cigana não tem espaço de convivência e de divulgação a respeito da vida dos ciganos.

Normas Flexíveis ou Ambíguas – as regras de convivência são adaptadas à conveniência dos *gadjés*, e podem se modificar de um momento para outro. Mesmo em uma conversa de aceitação, a identificação de um cigano, na maioria das vezes, leva à mudanças de regras e normas sociais que impedem os ciganos de conviver com os *gadjés*.

Ciganos: personagem ou estereótipo – os ciganos consideram que os *gadjés* são “preconceituosos” a respeito do que é “ser um cigano”. Ao mesmo tempo, discriminam as pessoas envolvidas na cultura cigana e sempre se mostram “desconfiados” desses grupos. Também relacionam o cigano a uma pessoa que não tem “preocupações com a vida” e por isso é visto como preguiçoso – e associa isso à tradição do nomadismo. Teixeira (2007) argumenta que os denominados “forasteiros” e mais especificamente, os nômades, eram considerados vagabundos e bárbaros com ideias infantis em suas relações. Dessa maneira sempre existia a vinculação entre ciganos e pessoas com poucas responsabilidades na vida e depredadores, em potencial.

Os *gadjés* não valorizam a cultura cigana e por isso, não criam políticas públicas direcionadas para os ciganos. Apesar disso, os ciganos reconhecem que, algumas políticas públicas criadas para os cidadãos, de maneira geral, podem ajudar em algumas conquistas de direitos dos ciganos, lembrando a melhoria do sistema social para a retirada de documentos. Um aspecto positivo é que os ciganos reconhecem que podem ampliar os horizontes educacionais em aliança com os *gadjés*, mas preservando as suas tradições.

A imagem que o *gadjé* tem do cigano é: uma pessoa preguiçosa, que pode cometer delitos, e por isso, desconfia dele, tendo em vista, que vem de uma cultura nômade, e que por isso, não cria vínculos fortes em suas relações.

Outro aspecto importante, nas ideias articuladas nas Unidades de Registro das entrevistas e grupo focal com os ciganos foi a delimitação do espaço onde o convívio, entre ciganos e *gadjés*, ocorre – nas ruas e o lugar de desejo pela convivência é na escola.

A rua – Nesse espaço aberto pode acontecer qualquer tipo de convívio, mas os ciganos consideram difíceis os encontros com os não ciganos nesse contexto. É chamada a atenção, para o não reconhecimento do trabalho cigano, e apenas, o descrédito pela “pessoa cigana”. Sentimentos de humilhação e mais tarde raiva, são sentidos pelos ciganos que trabalham nas ruas, especialmente as mulheres ciganas.

A escola – o cigano reconhece a existência, e a necessidade de ampliação da convivência com os *gadjés*, no espaço da escola. Na medida em que, se vêem pressionados a melhorar os seus negócios, reconhecem que precisam, para isso, da educação formal. Apesar da presença de alguns ciganos nas escolas, existe a demanda da comunidade para que sejam organizadas classes de Educação de Jovens e Adultos nos próprios acampamentos e com certa adequação de horários, com regras estipuladas e aceitas por ambas as partes, mas com melhor adaptação à realidade dos ciganos. A escola é entendida como lugar de trocas de conhecimentos entre as culturas, e para os ciganos, a educação oferecida na escola, favorece a diminuição da exclusão social e conseqüentemente, da exclusão subjetiva. Essas ideias, atribuídas pelas unidades de registro das entrevistas e grupo focal dos ciganos, não condizem com a informação de Pereira (2009), quando indica que a escola é vista pelos ciganos com certa desconfiança.

No entanto, e apesar dessas concepções a respeito da educação, no espaço da escola também ocorrem situações de não aceitação dos ciganos, de maneira preconceituosa e agressiva. Essas situações tanto podem acontecer, pelo fato do jovem cigano não saber ler ou escrever, e assim ser mal tratado pelos seus colegas, quanto pela não aceitação do cigano, influenciado pela imagem negativa que o *gadjé* tem sobre os ciganos (roubos, furtos) e oriunda de pessoas relacionadas à gestão educacional, segundo foi relatado, pelos ciganos entrevistados. Para os ciganos essas experiências negativas, no convívio deles com os *gadjés*, poderia ser minimizadas, se a cultura cigana fosse divulgada nas escolas, assim como ocorre a respeito de outras etnias, a respeito do negro e do índio na história brasileira.

6.5. Análise e Discussão dos Resultados do EVOG

Resultados e Análise da Análise de Evocação a respeito dos Ciganos para os Professores e alunos da Rede de ensino Público e Particular

Os resultados da análise de evocação, coletados através da técnica de associação livre, pela aplicação do questionário entre professores da rede de ensino público do Distrito Federal. Esta análise fornece indicadores sobre a estrutura da representação e apresenta a organização nuclear e periférica das Representações Sociais a respeito do que é o “cigano” para o grupo de professores pesquisados. Optamos em todas as análises do EVOG em não analisarmos os elementos periféricos e focalizarmos nos elementos nucleares das Representações Sociais de todos os nossos resultados.

Apresentaremos a Tabela 1 referente a professores do ensino público sem contato com ciganos (N=64) e a Tabela 2 que diz respeito aos Professores Públicos com contato com ciganos (N=75).

Tabela 1 - Elementos da representação a respeito dos ciganos evocados pelos professores do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 64). (Fonte: a autora)

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO					
		Inferior a 3,17	Superior a 3,17		
F		Alegre (16)	2,750	Acampamento (6)	3,667
R	Acima de 4	Comerciante (6)	2,667	Astuto (7)	4,000
E		Cultura-diferente (17)	3,059	Comunidade (8)	3,500
Q		Dança (11)	3,091	Diferente (11)	3,455
U		Misticismo (16)	2,750	Exótico (5)	4,200
Ê		Sujos (5)	2,400	Festeiro (5)	3,200
N		Tradição (8)	2,250	Liberdade (5)	3,600
C				Lêem-as-mãos (12)	3,250
I				Marginalizados (7)	3,286
A				Nômades (27)	3,407
				Preguiçoso (5)	3,200
				Roupas-diferentes (14)	3,500
				Vidente (5)	3,200
	Entre 4 e 5	À-margem-da-sociedade (4)	3,000	Enganadores (4)	4,000
				Ladrão (4)	3,250

É possível perceber que os elementos que, muito provavelmente, se encontram como nucleares das representações sociais a respeito do objeto “cigano” para professores do ensino público que não têm contato direto com esses sujeitos nós temos *Cultura-diferente*, *Alegre*, *Misticismo*, *Dança*, *Tradição*, *Comerciante* e *Sujos*. São esses elementos que povoam o imaginário dos professores e que ancoram historicamente as representações que ligam às ideias a respeito dos ciganos. Participaram desse instrumento de pesquisa 64 professores da rede de ensino público do Distrito Federal que manifestaram no questionário não terem tido contato com ciganos em seu contexto educacional.

Os elementos periféricos encontrados na estrutura da Representação Social são os seguintes: *Acampamento*, *Astuto*, *Comunidade*, *Diferente*,

Exótico, Festeiro, Liberdade, Lêem-as-mãos, Marginalizados, Nômades, Preguiçoso, Roupas-diferentes e Vidente.

Chama-nos a atenção que, para os *professores do ensino público sem contato com os ciganos*, existem características nas representações sociais, que os fazem distanciar do grupo de ciganos que é o fato de serem de uma cultura diferente em relação aos participantes, e ao mesmo tempo, envolvidos com o misticismo. Essas ideias podem revelar algum desconhecimento a respeito das práticas dos ciganos, e do mistério que esse grupo estimula, entre os não ciganos. Por outro lado, tanto os ciganos são reconhecidos pela sua forte tradição e, ao mesmo tempo manter essa tradição, quanto são reconhecidos pelos seus costumes preservados, na perspectiva dos professores. Como imagem positiva, a característica de lembrar a alegria, que os ciganos passam, na sua forma de ser, e também ao serem lembrado pela “dança cigana”. Por outro lado, alguma informação existe nesse grupo de professores ao definirem o trabalho de comerciante para os ciganos. O aspecto negativo identifica que os ciganos são vistos pela falta de higiene, sendo considerados sujos, para os padrões dos não ciganos. A discussão sobre a Tabela 1 será apresentada juntamente com a análise e discussão da Tabela 2.

Tabela 2 - Elementos da representação a respeito dos ciganos evocados pelos professores do ensino público com contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 75). (Fonte: a autora)

ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO					
		Inferior a 3,58	Superior a 3,58		
F	Alegres (18)	3,111	Acampamento (8)	3,750	
R	Acima de 4	Astuto (9)	3,222	Andarilhos (7)	4,143
E		Comerciante (8)	2,750	Comunidade (6)	4,500
		Cultura (11)	3,182	Família (6)	5,500

	Cultura-diferente (8)	3,125	Festeiros (11)	3,636
	Dança (13)	3,385	Música (5)	3,800
	Ladrão (5)	3,200	Roupas (9)	3,556
	Liberdade (11)	2,727		
	Lêem-as-mãos (14)	3,143		
	Misticismo (22)	3,318		
	Nômades (30)	3,267		
	Ouro (9)	2,889		
	Sem-higiene (5)	3,200		
	Tradição (15)	2,733		
	À-margem-da-sociedade (11)	2,909		
Q				
U	Criativos (4)	2,500	Sem-regras (4)	4,500
Ê	Desonestos (4)	3,250		
N	Entre 4 e 5			
	Grupo-fechado (4)	2,500		
C				
I				
A				

Na Tabela 2, os elementos prováveis de centralidade das representações sociais a cerca dos ciganos para os professores do ensino público com contato com os cigano, consistem nos mesmos elementos da Tabela 1 e ainda somados outros, que são eles: *Nômades, Alegres, Tradição, Lêem-as-mãos, Dança, Liberdade, À-margem-da-sociedade, Cultura, Ouro, Astuto, Cultura-diferente, comerciante e Ladrão.*

Os elementos periféricos apresentados são os seguintes: *Acampamento, Andarilho, Comunidade, Família, Festeiros, Música, Roupa, Criativos, Desonestos, Grupo-fechado e Sem-regras.* Como sujeitos dessa Tabela 2 participaram 75 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que

manifestaram contato direto com os ciganos em suas salas de aula ou de alguma outra maneira.

É possível verificarmos que os professores do ensino público com contato com os ciganos ou filhos de ciganos têm as suas representações sociais e em especial o núcleo central, bem parecido com os professores que, pouco, ou nenhum contato tiveram com os ciganos, contudo, mantém uma representação a respeito desses sujeitos. Como elementos das representações semelhantes têm-se, a questão da *Cultura-diferente*, do *Misticismo* e a *Dança* cigana que permanece vinculada a esse grupo, e que, ao mesmo tempo trás a imagem da *alegria* do cigano tanto para quem conviveu, ou para quem não conviveu com esse grupo, mas, conhece a respeito nas comunicações sociais, que estabeleceu ao longo da vida. Vinculado ao mistério dos ciganos percebe-se a capacidade de *lêem-as-mãos*, como uma característica cigana, que é simbolizada fortemente nesse grupo, a respeito do trabalho desenvolvido pelo objeto de representação. Os ciganos estão sempre envoltos as ideias que envolvem o misticismo. Esses grupos eram considerados adivinhos e feiticeiros desde 1050, de acordo com Moonen (2004), quando o imperador de Constantinopla não sabia como lidar com essa população. Em 1051, já eram conhecidos por lerem mãos e profetizarem o futuro das pessoas. Assim, são mantidas as tradições, e a dança fica associada à alegria, na medida em que nessa cultura, segundo Fonseca (1996), a ideia de solidão era sintoma de alguma dificuldade com o cigano. Dessa maneira, a dança sempre esteve presente em todos os principais rituais ciganos, e essa tradição, é divulgada para os não ciganos para que a imagem negativa seja amenizada.

A *Tradição* que o cigano mantém em seu grupo também é outro aspecto que liga os dois grupos de professores ao reconhecerem a importância que a *tradição* tem para os ciganos na permanência de seus costumes, independente das dificuldades que isso possa trazer a esses e isso é respeitado para esses professores que conviveram com os ciganos como uma característica importante. A *cultura-diferente* é vista como ponto de distanciamento entre ciganos e não ciganos tanto para quem conviveu quanto para quem não manteve contato direto. A cultura diferenciada e as tradições ciganas são entendidas como pontos importantes para os ciganos, já que não são passíveis de mudanças em seus comportamentos nos grupos, segundo Macêdo (1992) pela intensa influência familiar na transmissão da cultura cigana desde o nascimento de seus membros.

Por outro lado mesmo reconhecendo o *comerciante* cigano, os professores do ensino público que conheceram os ciganos, consideram como características negativas o fato de serem “astutos”, mais direcionado para o gênero masculino, e buscarem sempre, “tirar vantagem das outras pessoas” ao ponto máximo durante as suas negociações. O ser comerciante, característica real dos ciganos segundo Adolfo (1999), também foi identificado como elemento das representações sociais dos professores que não têm contato com os ciganos, o que indica aproximação desses elementos, e, ao mesmo tempo, dos dados da realidade.

Como o convívio dos ciganos e os não ciganos ocorrem, na maioria das vezes, na rua, fica visível o tipo de trabalho que eles desenvolvem. A esperteza, para os ciganos, para Teixeira (2007) é motivo de orgulho, mesmo

que associado a “enganadores”, porque assim, se diferenciam dos gadjés, e se auto afirmam, quando conseguem uma boa negociação no trabalho.

Os ciganos, para os professores, são “conhecidos” como *ladrões*, mesmo não tendo provas disso na realidade. Essa característica, mesmo não tendo uma alta incidência de respostas, foi identificada no núcleo central das representações e como já identificamos nas análises dos sociodramas, constitui como imagem negativa dos não ciganos para os ciganos, que se mantém desde o início do século XVII, conforme Teixeira (2007), com as literaturas que apontavam nessa direção em relação aos ciganos, disseminando essa informação e mais tarde sendo perpetuada pela sociedade. A pouca higiene também é um aspecto negativo apresentado para os dois grupos de professores. Nos grupos de ciganos acampados, contatados, existe precariedade de saneamento básico e energia elétrica, são acampamentos muito simples. Mesmo na simplicidade, as barracas ciganas sempre se mantinham limpas por dentro e os artefatos da cozinha brilhando. Os próprios ciganos disseram que, quando vão fazer negócios, se arrumam para causar boa impressão. É possível considerar que diante das grandes dificuldades no acesso aos serviços urbanos, também é difícil manter a boa aparência, a todo o momento. Como característica pessoal a *falta de higiene* não é aceita pelos professores como comportamento social de “bons costumes”, tendo em vista os seus próprios padrões de limpeza e higiene pessoal e condições sociais os quais vivem.

Além disso, os professores consideram que, o cigano gosta muito de ouro, e por isso, sempre está associado ao uso de jóias como adereços. Essa

representação pode estar em uma imagem estereotipada que é divulgada nos diferentes meios de comunicação.

Finalmente a característica principal apontada no núcleo central é o *nomadismo* dos ciganos que por não ter moradia fixa, transita por várias cidades e em consequência disso ampliam a sua cultura cada vez mais. Esse fator, também é visto, com estranheza por ser um comportamento muito diferente dos não ciganos, que “fixam raízes” e como consequência, os ciganos são colocados, e ao mesmo tempo, se colocam “*à-margem-da-sociedade*” ao não serem compreendidos, em sua cultura-diferente. O “estrangeiro”, aquele que vem e passa, sem pouso é colocado como sujeito passível de exclusão social. O nomadismo, como aspecto importante dos ciganos, conforme considera Pereira (2009), e eles dizem “a gente anda” revela também que essa atividade pode ser considerada muito distante da cultura não cigana, e isso faz com que, tanto os ciganos se mantenham à parte e de acordo com Martinez (1989), é uma escolha dos ciganos, como também é difícil a ocorrência da integração, com a atividade de nomadismo constante. Esse aspecto influencia diretamente na não adaptação dos ciganos nas escolas.

A seguir apresentamos as Representações Sociais a respeito dos ciganos dos alunos do ensino particular e do ensino público superior do Distrito Federal.

Resultados e Discussões da Análise de Evocação a respeito dos Ciganos para os alunos da Rede de ensino Público e Particular

Os resultados das Tabelas 3, Tabela 3 e Tabela 5 apresentam os elementos das Representações Sociais a respeito dos ciganos relacionados aos alunos do ensino público e do ensino particular superior do Distrito Federal e que tiveram e não viveram contatos com os ciganos.

Tabela 3 - Elementos da representação social a respeito dos ciganos evocados pelos alunos do ensino público com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 80). (Fonte: a autora)

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO					
		Inferior a 3,33		Superior a 3,33	
F					
R	Acima de 4	Alegre (12)	2,583	Artistas (5)	4,400
E		Cultura (30)	2,667	Roupas (10)	3,600
		Dança (16)	3,188	Vidente (5)	3,600
		Diferente (10)	3,000		
		Estilo-de-vida (14)	3,286		
		Lêem-as-mãos (9)	3,222		
		Misticismo (6)	2,667		
		Não-materialistas (5)	2,400		
		Nômades (29)	2,931		
		Tradição (6)	3,167		
Q					
U		Andarilho (4)	2,000	Sem-regras (4)	4,500
Ê		Festeiros (4)	2,000	Lêem-cartas (4)	5,000
N	Entre 4 e 5	Ideologia (4)	2,750	Misteriosos (4)	4,000
C				Tarô (4)	3,750
I					
A					

Para os alunos do ensino público superior os elementos do núcleo central focalizam: *Cultura, Nômades, Estilo-de-vida, Dança, Alegre, Diferente, Lêem-as-mãos, Misticismo, Tradição e Não-materialismo.*

Como elementos Periféricos são apontados os seguintes aspectos: *Roupas, Artistas, Vidente, Andarilho, Festeiros, Ideologia, Sem-regras, Lêem-cartas, Misteriosos e Tarô.*

Para os alunos da rede pública os ciganos apresentam um diferencial de *cultura* que se distancia da cultura não-cigana, mas que ao mesmo tempo é valorizada como um *estilo-de-vida* e como uma opção, uma escolha do grupo em viver em comunidade como os ciganos vivem. Nessa cultura o *não-materialismo* é bem visto e como uma característica que ‘falta’ na sua própria cultura. Os ciganos são compreendidos como *diferentes* por envolverem o *misticismo* em suas crenças e estudos e são lembrados pela ação de *lêem-as-mãos* que faz parte da tradição cigana, bem como a *dança* cigana (não tendo diferenciação típica de quem faz essa tarefa se são mulheres ou homens). A *tradição* sempre é posta como de grande valor para os ciganos e ligado a permanência do grupo fortalecido em torno da família.

Outra característica diferente é ser *nômade* e que por não “criar raízes” é um povo considerado estranho e por vezes não compreendido por esses alunos. O nomadismo também é visto como uma forma dos ciganos conhecerem *culturas diferentes* e assim amplificarem a sua cultura, diferente dos não-ciganos. O aspecto de ser *alegre* vincula-se ao comportamento de estar sempre sorrindo e ligado ao movimento da dança em grupo como sempre relacionado aos ciganos quando estando juntos. A discussão da Tabela 3 estará apresentada, ao final das análises da Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Elementos da representação social a respeito dos ciganos evocados pelos alunos do ensino particular com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 73). (Fonte: a autora)

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO				
		Inferior a 3,36	Superior a 3,36	
F				
R	Acima de 4	Alegres (10)	2,700	Dança (13) 3,769
E		Andarilho (5)	3,200	Jóias (5) 4,600

	Cultura-diferente (14)	2,857	Lêem-as-mãos (19)	3,684
	Diferente (6)	2,000	Roupas-diferentes (13)	3,462
	Festeiros (8)	2,375	Sem-higiene (8)	5,000
	Nômades (42)	2,452	Sujos (7)	3,571
	Pedinte (13)	2,769	Tradição (7)	4,429
	Religião (5)	2,600		
	Vidente (6)	3,000		
Q				
U	Enganadores (4)	2,250	Acampamento (4)	3,500
Ê			Cultura (4)	4,000
N Entre 4 e 5			Sem-emprego (4)	3,500
C				
I				
A				

Na Tabela 4 encontramos as Representações acerca dos ciganos para alunos do ensino particulares sendo 35 destes sujeitos que tiveram contato e 38 sujeitos que não tiveram contato com os ciganos, totalizando 73 participantes.

Os elementos centrais encontrados foram: *Nômades, Cultura-diferente, Pedinte, Alegres, Festeiros, Diferente, Vidente, Andarilho e Religião.*

A periferia das Representações se apresenta da seguinte maneira: *Lêem-as-mãos, Roupas-diferentes, Dança, Sem-higiene, Sujos, Tradição, Enganadores, Acampamento, Cultura e Sem-emprego.*

A representação social do cigano para alunos particulares com e sem contatos com os ciganos, gira em torno do ser *nômade*, e refletem a respeito com pensamentos que falam da “flexibilidade na vida”, por não “criarem raízes”, e não se preocuparem tanto com o que “estar por vir” e “viver o agora, sempre”, por isso a facilidade em não ter uma moradia fixa e ser *andarilho*, naturalmente.

A característica de ser nômade é foco principal, tanto dos alunos públicos, quanto dos alunos particulares do ensino superior de Brasília. Da mesma maneira, para os professores públicos que já tiveram contato com os ciganos, no entanto, esse aspecto dos ciganos pode ser encontrado no sistema periférico, dos professores do ensino público sem contato com os ciganos.

O andarilho também pode ser compreendido como uma prática que lembra o nômade, mas se difere por não fazer parte de cotidiano de quem pratica, acontece esporadicamente. O nômade tem a identificação de forasteiro, conforme nos diz Teixeira (2007), e por vezes, é associado a pessoas que depredam os ambientes sociais por onde passam, e ao mesmo tempo, são considerados vagabundos ou pessoas com poucas responsabilidades. É possível entender, que o nomadismo pode ser uma característica cigana, que influencia, intensificando, a imagem negativa construída pelo não cigano. Dessa maneira, favorecendo as práticas sociais que implicam no descrédito e/ou desqualificação dos não ciganos, para os ciganos. Lembramos que o nomadismo é uma prática cigana, que envolve o desenvolvimento do comércio e dos negócios realizados em diferentes cidades.

O cigano é visto em uma *cultura-diferente* das tradições não ciganas e compreendida como uma *religião* por esses alunos, e por isso mesmo, muito *diferente*, e muitas vezes, dita “estranha” por não ser compreendida de maneira clara por esses alunos. O desconhecimento dos não ciganos sobre a cultura cigana, e ao mesmo tempo, para Martinez (1989), o aspecto do nomadismo com ou sem sedentarismo, são fontes de rejeição por parte da sociedade, no geral, ampliando o distanciamento entre as diferentes culturas. A cultura

diferente, e o ser diferente do cigano, são elementos do núcleo central das representações, comuns aos alunos particulares e públicos.

Esse estranhamento também perpassa pela capacidade de ser *vidente* dos ciganos, ou seja, segundo os sujeitos, “vêem o futuro”, “fazem previsões de futuro das pessoas”, pela *leitura de mãos*, e por isso, vistas como pessoas especiais, e em alguns momentos, consideradas “perigosas por isso”. Nesse ofício, manifestam atitudes de intensidade forte ao ‘pedirem para ver o futuro’, e por isso, “causam medo” em algumas situações. Essas representações, associadas à periculosidade das práticas ciganas de quiromancia são do período da Inquisição, segundo Mota (1982), quando os ciganos eram identificados pela ligação que estabeleceriam com o inferno, e por isso, merecedores de castigos físicos e expulsões do local de acampamento. Esses aspectos também são comuns, para ambos os grupos de alunos particulares e públicos.

Como características pessoais do cigano, os alunos particulares de ensino superior destacam o jeito *alegre* de se vestir, de ser e de manifestar alegria por *gostar de festas* de maneira intensa e sempre que possível em seus ambientes domésticos. Para os alunos do ensino público, também foi lembrado, além dos aspectos anteriores, a dança cigana que faz parte dos rituais e festas dos ciganos. Essa alegria, que permanece até os nossos dias, durante os rituais ciganos, nos casamentos, batizados e festas que realizam, tem o seu registro de destaque, desde 1808, na chegada da comitiva de D. João VI no Rio de Janeiro, essas características positivas, eram atribuídas aos ciganos, conforme nos conta Pereira (2009).

O mecanismo de trabalho apontado como padrão, foi o de ser *pedinte*. Muitas vezes, o contato do cigano com o não cigano ocorre na rua, e com esta característica geral, mesmo não sendo de fato, e ocorre com alunos em algum momento de suas vidas. As situações de pedintes e de videntes são manifestadas em conjunto pelo grupo com alguma frequência. Sabe-se que as ciganas oferecem os serviços de leitura de mãos ou da sorte das pessoas, de acordo com Adolfo (1999), e podem ser confundidas como pedintes nas ruas, onde ocorre essa convivência. Isso pode ocorrer pela forma de se vestirem, seja nas diferenças culturais ou com roupas muito simples, mediante as condições econômicas nas quais vivem.

Tabela 5 - Elementos da representação social a respeito dos ciganos evocados pelos alunos do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 61). (Fonte: a autora)

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO					
		Inferior a 3,37	Superior a 3,37		
F		Alegre (11)	2,727	Artistas (4)	5,000
R	Acima de 3	Andarilho (4)	2,000	Estilo-de-vida (12)	3,333
E		Cultura (23)	2,217	Lêem-as-mãos (6)	3,500
		Dança (13)	3,077	Lêem-cartas (4)	5,000
		Diferente (9)	3,222	Roupas (9)	3,778
		Ideologia (4)	2,750		
		Liberdade (5)	2,200		
		Misticismo (9)	2,556		
		Nômades (24)	2,833		
Q					
U		Acampamento (3)	3,000	Artesão (3)	4,667
Ê		Comunidades (3)	3,000	Isolados (3)	3,333
N	Entre 3 e 4	Não-materialistas (3)	3,000	Religião (3)	4,000
C				Tarô (3)	3,667
I				Tradição (3)	3,333

Para os alunos do ensino público superior as representações acerca dos ciganos contêm no núcleo central os seguintes elementos: *Nômades, Cultura, Dança, Alegre, Diferente, Misticismo, Liberdade, Andarilho e Ideologia*. No Sistema Periférico das representações encontramos: *Estilo-de-vida, Roupas, Lêem-as-mãos, Artistas, Lêem-cartas, Acampamento, Comunidades, Não-materialistas, Artesão, Isolados, Religião, Tarô, Tradição e à-margem-da-sociedade*.

Na Tabela 5 os alunos do ensino público que manifestaram não terem tido contato com os ciganos puderam ter a sua análise separada pelo número de colaboradores respondendo ao questionário.

É interessante percebermos que ao separarmos do grupo que já teve alguma aproximação com os ciganos, esses aqui demonstram ideias bem parecidas com quem já contactou com os ciganos a não ser pela ideia de que ser cigano, para quem os conhece é notoriamente considerado um *estilo de vida* e por vezes não visto como um grupo excluído nesse sentido, já que é uma opção, uma escolha de vida do grupo. O grupo que conhece detalha a prática da *leitura de mãos* e ressalta a importância das tradições para os ciganos enquanto os mais distantes desse grupo ressaltam o símbolo de *liberdade* que a prática do *nomadismo* oferece a quem busca na memória a respeito dos ciganos, chamando a atenção para a outra prática do ser *andarilho*.

Para os dois grupos as representações norteiam as diferenças culturais muito fortes e a imagem da dança cigana que inspira alegria para quem vê e

para quem participa. O tom do *misticismo* é partilhado como fazendo parte da cultura cigana para todos os grupos de alunos do ensino público e também são considerados *pessoas diferentes* da cultura em que vivem por isso o distanciamento (diferentes na cultura, diferentes nos costumes e hábitos, diferentes nas roupas que vestem).

Essa análise de evocação, separada para o grupo de alunos que não tiveram contato com os ciganos, foi realizada dessa maneira, por dois motivos: o primeiro, porque foi possível a rodagem no EVOC pelo número de sujeitos desse grupo, de no mínimo sessenta participantes; e o segundo, para verificarmos se o fato desses alunos não terem contato com os ciganos, interferiria ou não, nos elementos do núcleo central das representações. Fica claro que, a maior parte dos elementos - Nômades, Cultura, Dança e Alegre - permanecem orientando as práticas sociais dos elementos das representações, tanto para os alunos com contato ou sem contato com os ciganos. Assim, é possível conceber, que existe uma comunicação social que influencia na construção dessas representações sociais, mesmo que esses sujeitos, não tenham tido contato direto com os ciganos.

Em seguida apresentamos os resultados da análise de evocação sobre as representações sociais dos alunos e dos professores pesquisados a respeito da Exclusão Social como objeto de representação.

Resultados e Discussões da Análise de Evocação a respeito da Exclusão Social para os Professores e alunos da Rede de ensino Público e Particular

Tabela 6 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos professores do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 64). (Fonte: a autora)*

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO

	Inferior a 3,4		Superior a 3,4	
F	Discriminação (13)	2,615	Desigualdade-social (7)	3,714
R Acima de 3	Falta-direitos (12)	3,000	Falta-cidadania (12)	3,417
E	Isolamento (8)	2,250	Falta-emprego (4)	6,000
	Marginalizado (9)	2,111	Falta-oportunidade (7)	3,429
	Pobreza (13)	2,846	Falta-políticas-públicas	
	Preconceito (13)	2,462	(4)	4,250
	Rejeição (4)	2,500	Falta-respeito (7)	3,429
			Falta-saúde-pública (6)	3,667
			Privação (5)	4,800
			À-margem-da-sociedade	
			(12)	3,583
Q	Analfabetismo (3)	3,000	Não-participar-decisões	
U	Dificuldade-de-integração		(3)	3,667
Ê		(3) 2,333	Tratar-mal (3)	4,000
N Entre 3 e 4	Falta-cultura (3)	2,333		
C	Falta-escola (3)	1,667		
I	Ignorância (3)	2,667		
A	Violência (3)	3,333		

Os elementos centrais das representações sociais da Exclusão para esse grupo de professores da rede pública de ensino e que não têm contato com os ciganos centralizam da seguinte maneira: *Pobreza, Discriminação, Preconceito, Falta-direitos, Marginalizados, Isolamento e Rejeição.*

Como Elementos da Periferia das Representações Sociais encontramos: *Falta-cidadania, À-margem-da-sociedade, Desigualdade-social, Falta-respeito, Falta-oportunidade, Privação, Falta-políticas-públicas e Falta-emprego.*

Para os professores do ensino público, sem contato com os ciganos, a exclusão social se revela vinculada a falta de condições sócio-econômicas relacionadas a situação de *pobreza* de uma determinada pessoa ou população.

A pessoa que experiêcia a exclusão, é passível de sofrer *discriminação* e *preconceito* na sociedade atual, tendo em vista, a sua crença de que não há um reconhecimento da presença dos *direitos* dos cidadãos, e de exercê-los na plenitude. O sujeito em situação de pobreza ou em situação de exclusão social é *marginalizado* pela sociedade, de acordo com os professores do ensino público sem contato com os ciganos, o que o faz buscar o *isolamento* social, muitas vezes, por se sentir *rejeitado*, como sentimento primordial nesse ponto de vista do grupo investigado.

Tabela 7 - Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos professores do ensino público com contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 75). (Fonte: a autora)

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO					
		Inferior a 3,13	Superior a 3,13		
F		Discriminação (20)	2,300	Desrespeito (9)	3,556
R	Acima de 4	Falta (6)	2,667	Eliminar (5)	3,600
E		Falta-direitos (14)	2,643	Humilhar (7)	3,286
		Falta-oportunidade (11)	2,273	Isolamento (14)	3,643
		Marginalização (14)	2,429	Não-participar (5)	3,400
		Não-aceitar-diferenças(5)	2,000	Pobreza (5)	4,400
		Preconceito (10)	1,800	Sociedade (6)	3,500
		À-margem-da-sociedade			
		(33)	2,788		
Q		Afastamento (4)	2,750	Desprezar (4)	3,500
U		Desinformação (4)	2,000	Falta-cidadania (4)	3,250
Ê		Falta-políticas-públicas(4)	2,750	Falta-conhecimento (4)	3,500
N	Entre 4 e 5	Segregação (4)	2,500	Sufrimento (4)	5,750
C		Separação (4)	1,500		
I					
A					

Nesse grupo de professores da rede pública com contato com os ciganos o referencial do núcleo central da exclusão se modifica sutilmente e tem como elementos centrais: *À-margem-da-sociedade, Discriminação, Falta-direitos, Marginalização, Falta-oportunidade, Preconceito, Falta e Não-aceitar-diferenças.*

A periferia das representações norteia os elementos: *Isolamento, Desrespeito, Humilhar, Sociedade, Eliminar, Pobreza, Não-participar, Afastamento, Falta-políticas-públicas, Segregação, Desinformação, Separação, Sofrimento, Desprezar, Falta-conhecimento e Falta-cidadania.*

Esse grupo de professores tem em seu núcleo das representações da exclusão a ação de colocar o sujeito social *à margem da sociedade* como fator marcante nesse processo, mais do que o concreto da falta econômico-estrutural (pobreza), esse grupo focaliza a forma de agir da sociedade ao exercer a exclusão social nas pessoas. Para isso a *discriminação* e o *preconceito* estão a serviço, bem como a *marginalização* de determinados grupos quando, na sociedade atual, existe a *não-aceitação das diferenças*, ou seja, o não aceitar grupos distintos dos próprios de quem avalia (algumas pessoas apontaram a situação dos ciganos em alguns questionários respondidos). Os professores acreditam que *faltam oportunidades* para grande parte da população para demonstrar suas capacidades e assim exercer seus direitos de cidadão. Nesse grupo a sociedade atual sente uma *falta* de várias naturezas que converge para a existência da exclusão como a *falta de participação* (que pode ocorrer pela falta de informação), a *falta de políticas públicas* (os ciganos foram citados nesse contexto) para todos exercerem

direitos aos serviços, a *falta de conhecimento* e a *falta de cidadania*, muitas vezes sentida pela *falta de direitos* (elemento nuclear das representações).

Nesse momento, é possível discutir os elementos das representações dos dois grupos, de professores públicos com e sem contato com os ciganos:

De acordo com, Caliman (2008), na Teoria Hegeliana, a partir da capacidade volitiva humana, é possível buscar a concordância entre os interesses individuais e dos grupos sociais pela capacidade de discernimento e deliberação das pessoas. No entanto, com a ampliação desses interesses e necessidades individuais, essa concordância é dificultada, e gera a “marginalidade estrutural”, e conseqüentemente, a pobreza. A ausência de direitos sociais, associada a comportamentos discriminatórios, podem estar relacionados com o egoísmo pelos interesses e necessidades individuais amplificados, e assim, a construção da pobreza social, com a marginalidade estrutural. A exclusão social foi associada à situação em que as pessoas estão “à margem da sociedade” e para Marx (apud Caliman, 2008) existem as *necessidades essenciais* em que ele conceitua como sendo vinculadas às tradições, aspectos culturais e morais dos grupos e dos indivíduos. Essas necessidades propiciam um reconhecimento de pertença em determinada classe social ou sociedade. É possível associar, que a exclusão subjetiva pode ser expressa pelo preconceito e pela discriminação social, dessa forma, consideramos especificadamente, que a exclusão subjetiva pode fazer parte da exclusão social, ao levar em consideração, as diferentes dimensões dessa última. Entre as dimensões da exclusão social, de acordo com Sawaia (2001), a dimensão política, as dimensões relacionadas as relações sociais, e a dimensão subjetiva.

Na dinâmica econômica, Caliman (2008) indica que para o liberalismo e neoliberalismo, atualmente em vigor, os países emergentes mantêm uma interdependência de mercados internacionais, dessa forma, verifica-se a delimitação de parte dominante da população, sem acesso ao mercado de trabalho, e assim, as oportunidades sociais não acontecem, para quem necessita.

As consequências psicológicas são identificadas pelo sentimento de rejeição, e assim, criam a possibilidade de isolamentos humanos em função da marginalidade estrutural.

Análises e Discussões dos Resultados das representações sociais dos alunos do ensino superior público e particular a respeito da exclusão social

A seguir apresentamos a Tabela 8, Tabela 9 e Tabela 10 que dizem respeito as representações dos alunos do ensino superior com e sem contatos com os ciganos e que tratam a respeito do tema Exclusão Social. As três tabelas serão discutidas ao final da Tabela 9.

Tabela 8 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos alunos do ensino público com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 80). (Fonte: a autora)*

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO			
		Inferior a 3,30	Superior a 3,30
F	Desigualdade-social		Capitalismo (5) 4,200
R	Acima de 4	(10) 3,100	Falta-inclusão (6) 5,000
E	Discriminação (9)	2,778	Não-aceitação-diversidade
	Egoísmo (6)	3,000	(8) 4,500
	Falta-acesso-serviços-públicos (14)	2,286	Sociedade (7) 4,286
	Falta-conhecimento (7)	2,857	

	Falta-direitos (9)	3,222		
	Falta-educação (5)	3,000		
	Falta-oportunidade (8)	2,750		
	Falta-respeito (9)	2,333		
	Ignorância (8)	3,250		
	Intolerância (5)	2,400		
	Isolamento (5)	2,600		
	Marginalização (7)	2,286		
	Preconceito (23)	2,826		
	À-margem-da-sociedade (12)	3,167		
Q				
U	Descaso (4)	3,250	Separação (4)	4,250
Ê	Negação (4)	2,750		
N Entre 4 e 5	Não-participar (4)	3,250		
C				
I				
A				

Os sujeitos que participaram desse resultado constam de 61 alunos que relatam não ter contatos com os ciganos e 19 que já tiveram contatos com os ciganos e manifestam a respeito da representação social a cerca da Exclusão Social.

Os elementos do núcleo central das representações da Exclusão Social são: *Preconceito, Falta-acesso-serviços-públicos, À-margem-da-sociedade, Desigualdade-social, Falta-direitos, Discriminação, Falta-respeito, Ignorância, Falta-oportunidade, Falta-conhecimento, Marginalização, Falta-educação, Egoísmo, Isolamento e Intolerância.*

A periferia das Representações é composta por: *Não-aceitação-diversidade, sociedade, falta-inclusão e capitalismo.*

Os alunos de ensino público chamam a atenção pela manifestação como a exclusão é sentida sob a forma de preconceito, na perspectiva dessas representações ancoradas. Como queixas principais se revelam a falta de acesso aos serviços públicos de maneira geral, a saúde, a educação

principalmente e a falta de educação é tida como uma das causas para a existência da exclusão, além do capitalismo que entrou como elemento da periferia desse conjunto de representação social.

O *preconceito* faz com que as pessoas se sintam à *margem da sociedade* e assim se percebe a exclusão do ponto de vista desses alunos, se ver à margem, fora da sociedade (o processo é percebido, como fazendo parte da *sociedade*, e aparece no sistema periférico) ao mesmo tempo que existe a *discriminação* pela *falta de conhecimento* a respeito do outro. O sujeito excluído é *marginalizado* e lhes *falta respeito* em questões de seus *direitos* e a viver uma vida plena, com revelam os participantes. Acreditam que *falta educação* para que ocorra alguma mudança além de tolerância por parte da sociedade e que por diversas vezes as pessoas são vistas como egoístas ao “não conseguirem ver o outro ou compreender o outro como ele é” e assim ficam em seu próprio referencial de ideal. A consequência de tudo isso é o *isolamento*, a tendência se “fechar por não se sentir compreendido ou aceito pela sociedade”, por uma sociedade considerada intolerante com o “diferente”. Sentimentos como de “tristeza” também foram revelados.

A *falta de acesso a serviços* foi considerada importante no processo de exclusão social tendo em vista que a população se vê sem o apoio quando precisa em todos os setores, educação, saúde, emprego e moradia. Buscam uma oportunidade de apoio do Governo para se desenvolverem economicamente e se estruturarem na família e assim, como foi dito: “conseguir viver com dignidade”.

As discussões a respeito dos elementos nucleares a respeito da exclusão social entre alunos do ensino público e particular estarão desenvolvidas ao final das análises da Tabela 9.

Em seguida veremos como os alunos do ensino particular representam a respeito da exclusão social.

Tabela 9 - *Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos alunos do ensino particular com e sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 73). (Fonte: a autora)*

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO

Inferior a 2,94

Superior a 2,94

F				
R	Acima de 3	Discriminação (6)	2,833	Desigualdade-social (6) 3,333
E		Falta-amor-próximo(10)	2,700	Falta-oportunidade (10) 2,900
		Ignorância (4)	1,750	Falta-respeito (6) 3,333
		Não-aceitar-pessoas (4)	2,250	Isolamento (6) 3,000
		Não-participar-decisões		Julgar (6) 3,833
		(4)	2,750	Racismo (7) 3,571
		Pobreza (7)	2,857	Rejeição (7) 3,000
		Preconceito (21)	1,905	Tristeza (5) 3,000
		Sociedade (6)	2,833	
		À-margem-da-sociedade		
		(17)	2,706	
Q				
U		Egoísmo (3)	2,667	Cultura-diferente (3) 3,667
Ê		Miséria (3)	2,667	Descaso (3) 3,333
N	Entre 3 e 4	Sufrimento (3)	2,667	Falta-educação (3) 3,000
C				Ignorar (3) 4,667
I				
A				

O número total de sujeitos de alunos particulares é de 73, sendo que 35 já tiveram contato com ciganos e 38 revelaram não terem contato com esse grupo.

Os elementos de centralidade das representações se revelaram da seguinte maneira: *À-margem-da-sociedade*, *Preconceito*, *Falta-amor-próximo*, *Pobreza*, *Discriminação*, *Sociedade*, *Não-participar-decisões*, *Não-aceitar-pessoas* e *Ignorância*.

A periferia próxima e a periferia das representações se apresentam com os seguintes elementos: *Falta-oportunidade*, *Racismo*, *Rejeição*, *Julgar*, *Falta-respeito*, *Isolamento*, *Tristeza*, *Egoísmo*, *Miséria*, *Sufrimento*, *Cultura-diferente*, *Descaso*, *Falta-educação* e *Ignorar*.

Percebe-se que na centralidade das representações tanto os alunos do ensino público quanto do ensino particular convergem para dois elementos centrais, a presença do *preconceito* e a questão do sujeito excluído se perceber *à margem da sociedade*. Para Buarque (1993) a ideia de “apartação

social” é fazer com que o ‘outro’ seja considerado ‘à parte’ e que se constitua como fenômeno social com a não participação em todos, ou grande parte, dos serviços da sociedade, além dos mecanismos de consumo. Ferreira (1999) considera que, o preconceito pode ser entendido assim: “conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; julgamento ou opinião formada, sem se levar em conta o fato que os conteste;” (p. 1625). Para Sposati (1996) o conceito de exclusão social é:

... uma impossibilidade de poder partilhar o que leva a vivência de privação, da recusa, do abandono, da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto de significativo da população (SPOSATI, 1996, p. 36).

Dessa maneira, a exclusão social é expressa, tanto pelos alunos, quanto pelos professores pesquisados (em todas as Tabelas 7, 8, 9 e 10), pela ação preconceituosa gerada pela falta de conhecimento e tende a levar o sujeito excluído à situação de apartação social. É possível considerar que, mesmo tendo elementos de representações a cerca dos ciganos, os nossos pesquisados consideram não ter conhecimento de como vivem os ciganos em suas realidades e essa situação pode gerar o preconceito, que de fato foi expresso pelos ciganos. A apartação dos ciganos se mostra em dois sentidos, tanto por parte dos não ciganos, que não se vinculam a eles, quanto pelo lado dos ciganos que se isolam em seus acampamentos e apenas se relacionam com objetivos comerciais.

As ideias das representações apontam para a necessidade de vinculações sociais afetivas e amorosas verdadeiras entre as pessoas nos grupos sociais para que haja a minimização do processo de exclusão social, mesmo sendo reconhecido como uma questão ainda sem solução na atualidade e de “necessidade ampliação de pesquisas urgentes a respeito” segundo nossos participantes. É um processo considerado pertencente a nossa sociedade atual. Nesse contexto o que se compreende é que existe a falta de aceitação do outro como ele é e, sobretudo das diferenças entre as pessoas e entre as culturas. Para Sawaia (2001) a dialética exclusão/inclusão deve ser entendida para além da questão econômica e assim, a legitimidade desse processo perpassa pela identidade, sociabilidade, afetividade e também pela consciência do fenômeno.

O sentimento de *preconceito* é forte e sentido principalmente pelas pessoas que têm pouco ou quase nenhuma condição sócio-econômica, estando na *pobreza* ou na *miséria*, mas que sairiam dessa situação se tivesse uma oportunidade. Pela falta de reconhecimento das “capacidades humanas”, assim, sofrem *discriminação* social constantemente – “separar o que é considerado pior e melhor” segundo nossos sujeitos. A *perspectiva realista*, a respeito das necessidades humanas, acredita que o ser humano está em constante busca da realização das próprias potencialidades, vinculado às dimensões cognitivas e espirituais das pessoas.

A consequência da discriminação pode ser, colocar o sujeito à *margem da sociedade*, e muitas vezes, ser percebido como alguém que não necessita exercer a sua cidadania no país em que vive. Caliman (2008) se refere à condição atual dos países economicamente emergentes, em que grande parte da população está impossibilitada para o mercado de trabalho, como é o caso do nosso país. Nesse contexto social, existem os mecanismos de *apartação*, segundo Sposati (2006), ligados pelos estigmas sociais e pela discriminação. Por outro lado, mesmo Buarque (1993) acreditando que “a pobreza não significa exclusão”, apesar disso, permanecemos com a ideia de que existe, sim, uma aproximação entre essa situação e a exclusão social. Sposati (2006) também considera essa segunda perspectiva, e inclui no processo excludente, a vivência da discriminação, da pobreza, da não acessibilidade e também a condição de não ter poder de representatividade.

Uma das características de quem sofre de exclusão é a *não participação das decisões* políticas ou decisões do país por intermédio da participação política por ser um cidadão de direitos e deveres. A exclusão é vista como uma ação de *ignorância*, ou seja, por um lado o tratamento desqualificado a alguém, e ao mesmo tempo, a falta de conhecimento, tanto por quem pratica, quanto por quem sofre de exclusão. A privação coletiva que significa exclusão social, conforme considera Sposati (2006), tem em parte de sua dinâmica social a inviabilidade do ser representado politicamente e, dessa forma, a imputação de diminuição de poder social ao excluído. A ignorância pode está atrelado ao comportamento preconceituoso, que inclui o desconhecimento, tanto em relação a quem exclui, quanto na forma de agir de maneira preconceituosa.

Tabela 10 - Elementos da representação a respeito da Exclusão Social evocados pelos alunos do ensino público sem contato com os ciganos, em função da frequência e ordem média de evocação (N = 61). (Fonte: a autora)

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO					
		Inferior a 3,30		Superior a 3,30	
F		Desigualdade (5)	2,800	Capitalismo (5)	4,200
R	Acima de 3	Discriminação (9)	2,444	Ignorância (7)	3,571
E		Egoísmo (5)	3,000	Sociedade (5)	4,200
		Falta-direitos (8)	2,625		
		Falta-oportunidade (6)	3,167		
		Falta-respeito (5)	2,600		
		Marginalização (7)	2,286		
		Preconceito (13)	2,538		
		À-margem-da-sociedade			
		(13)	3,231		
Q		Desconhecimento-outro			
U		(3)	2,667	Desacreditado (3)	5,000
Ê		Desumano (3)	2,667	Falta-incluir (3)	7,667
N	Entre 3 e 5	Falta-acesso (4)	1,250	Histórico (3)	3,667
C		Intolerância (3)	3,000	Ignorar (3)	4,333
I		Isolamento (3)	2,667		
A		Não-aceitar-diferente			
		(4)	3,000		
		Não-participar (4)	3,250		
		Racismo (3)	1,667		

Os alunos do ensino público sem contato com ciganos puderam ter os seus dados analisados pelo EVOC separadamente pela quantidade de sujeitos que responderam, acima de sessenta participantes. Dessa maneira, podemos analisar se existe muita distorção nas representações a respeito da Exclusão Social, construídas a partir da junção dos dois grupos, dos alunos públicos que já tiveram contato e dos alunos que não tiveram contato com os ciganos e já apresentado na Tabela 8.

Os elementos centrais da representação social são: *Preconceito, À-margem-da-sociedade, Discriminação, Falta-direitos, Marginalização, Falta-oportunidade, Desigualdade, Egoísmo e Falta-respeito.*

A periferia das representações da exclusão social tem como elementos: *Ignorância, Capitalismo, Sociedade, Não-participar, Não-aceitar-diferente, Falta-acesso, Desconhecimento-outro, Desumano, Intolerância, Isolamento, Racismo, Falta-incluir, Desacreditado, Ignorar e Histórico.*

O *preconceito* e a sensação de estar *à margem da sociedade* ainda norteiam o referencial a cerca da exclusão social entre alunos do ensino público ligados à *falta de direitos* como alavanca para as dificuldades em sair de momentos de exclusão social.

Nesse grupo percebemos que as representações não diferem substancialmente das ideias apresentadas no núcleo central, das Tabelas 8 e 9, sendo detalhadas as questões sociais relacionadas a falta de acesso e a comportamentos sociais como consequências da exclusão social no momento em que os dois grupos são analisados conjuntamente. Consideramos que, mesmo os alunos com e sem contato com os ciganos e mesmo sendo do ensino público ou particular, as representações sociais a respeito da exclusão têm elementos bem aproximados e com orientação das práticas semelhantes.

Essa discussão foi proferida no conteúdo anterior, da Tabela 9.

6.6. Análise e Discussão dos Resultados das perguntas abertas aplicadas aos professores acerca da relação Educação e Exclusão Social no contexto cigano

Ao final do questionário, aplicado aos professores do ensino público e particular e para os alunos das escolas superiores particulares e públicas, inserimos três perguntas abertas que relacionam a temática da Educação e da Exclusão Social, identificando o grupo dos ciganos como sujeitos participantes nessa relação. Nesse trabalho, para finalizar as análises e discussões, escolhemos as perguntas respondidas pelos professores do ensino público, e

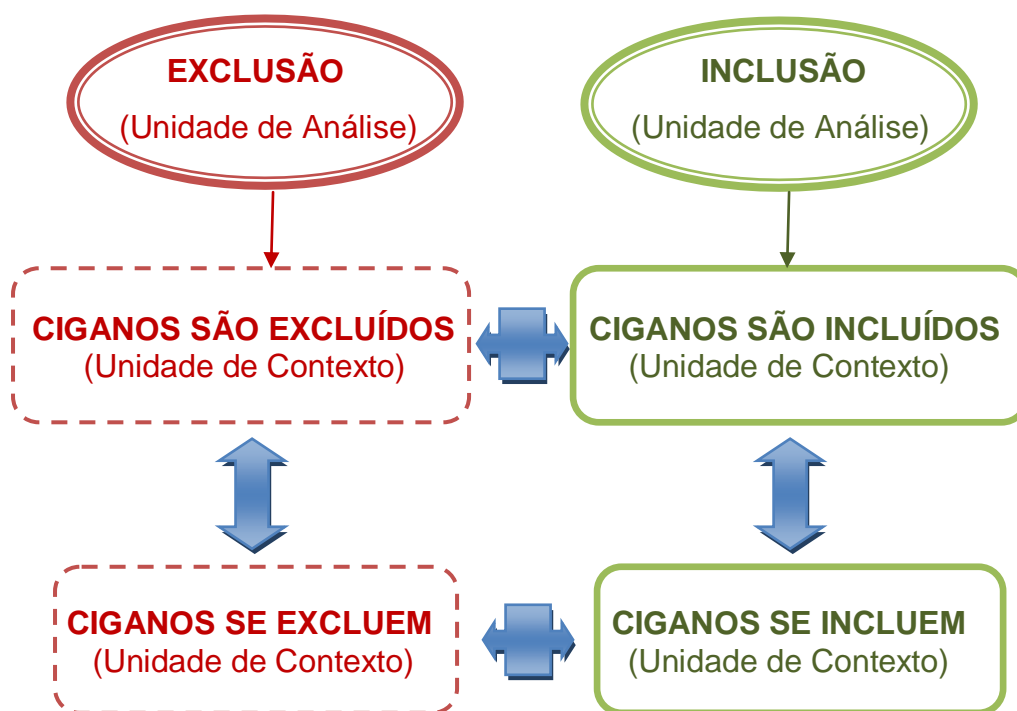
que tiveram contato com os ciganos, para serem submetidas à Análise de Conteúdo.

As perguntas, apresentadas a seguir, serão analisadas separadamente por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977):

Pergunta 1: Em sua experiência você percebe que o grupo de ciganos participa de processos de exclusão/inclusão? Qual (is)? Se sim, descreva essa situação:

As Unidades de Registro, apresentadas pelos professores, foram analisadas, e assim, construída a Figura 24:

Figura 24: Caracterização dos Processos de Exclusão e Inclusão dos ciganos, para os professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75). (Fonte: a autora)



Os professores indicaram quatro Unidades de Contexto que orientam as práticas sociais relacionadas à Exclusão e a Inclusão dos ciganos na sociedade. A seguir, apresentamos algumas Unidades de Registro, associadas às suas respectivas Unidades de Contexto, e depois, as discussões teóricas são contextualizadas nessas Unidades.

Exclusão (Unidade de Análise)

Unidade de Contexto: os ciganos são excluídos

Unidades de Registro:

- Sim – mal vistos pelo preconceito pelo estilo de vida
- Nas escolas demonstram dificuldade de interação, são discriminados e excluídos dos grupos
- “embora tenha crescido ouvindo a linda música de Silveira e Silveirinha cantando a liberdade do povo cigano, via minha mãe pedindo para a gente mudar de rua para não se encontrar com ciganas lendo a sorte”
- Sim – são excluídos. Vistos como enrolões, pagões, preguiçosos e ladrões.
- Exclusão – Por medo do desconhecido!
- Crianças excluídas do convívio da comunidade pela falta de conhecimento.
- Excluídos, mas não sei se é, um fator histórico, ou porque é olhado com desconfiança.
- Sim, – exclusão – quando discriminados por serem diferentes
- Sim – exclusão devido a discriminação e a pobreza.
- Sim – excluídos por que as pessoas não conhecem nem entendem seus costumes e tradições e os julgam sem conhecê-los, pois acham que eles não estão dentro dos padrões.
- as vezes, pelo fato das pessoas demonstrarem preconceito com sua cultura.
- Sim – por não acreditar nessa filosofia de vida, as perdas são enormes dentro de uma sociedade como a que estamos.
- Sim – porque não são compreendidos
- Sim – na própria escola as pessoas têm preconceito, não querem se misturar ou interagir com os ciganos.
- Exclusão na sociedade, na escola e no mercado de trabalho.
- Exclusão por não serem incluídos como pessoas normais.
- Excluídos de forma cultural e social por serem nômades, além do preconceito.
- Exclusão porque sempre ouvi que não são pessoas confiáveis.
- Exclusão porque são discriminados e tachados de ladrões.
- Exclusão porque são identificados como trapaceiros.
- Exclusão porque as pessoas parecem olhar para eles com medo, desconfiadas de sua índole.
- Excluídos porque na maioria das vezes são vistos com desconfiança, preconceito e tidos como malandros e espertalhões.
- Exclusão porque as pessoas são preconceituosas com eles.
- Exclusão porque a sociedade os rejeita.
- Exclusão - são vistos com maus olhos não dando valor em sua cultura a sabedoria ou normas sociais.
- Exclusão devido à própria tradição.
- Exclusão acontece pela falta de dados desagregados de suas origens.
- Exclusão – não votam (alguns casos) e não tem moradia fixa para adquirirem financiamento e o desemprego.

- Exclusão – por não participar de todos os direitos que deveriam ter enquanto ser humano e participar dessa inclusão.
- Exclusão por sofrer discriminação por causa da forma de viver, de ganhar dinheiro e de chegar nas outras pessoas.
- Em épocas atrás era um grupo discriminado.

Para os professores que consideram que os ciganos são excluídos, a **imagem negativa** associada a essa cultura tem uma incidência significativa, ao serem apontados como ladrões, trapaceiros, não confiáveis e malandros. Esse estigma faz parte da história dos ciganos, conforme Teixeira (2007), quando a associação de roubos de objetos e de crianças, é reforçada na literatura de consulta popular, em livros literários, e também entre as conversas, nos grupos sociais. Essa imagem negativa se torna elemento de representação que é associada ao desconhecimento a respeito dos ciganos e conseqüentemente, gera práticas preconceituosas, de acordo com o conceito de Ferreira (1999), que diz: “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; suspeita, intolerância, ódio irracional ou a aversão a outras pessoas, credos, religiões” (p. 1625). As reações sociais com **preconceito** e **discriminação** podem ser entendidas como expressões, do que, estamos chamando de **Exclusão Subjetiva**.

As ideias de que o preconceito e a discriminação estão presentes na vida dos ciganos, são encontradas no conjunto do pensamento grupal, como fator de exclusão dessa cultura. A discriminação serve de alavanca para a apartação da inclusão, segundo Sposati (2006), assim como o estigma, que reflete o julgamento cristalizado da estereotipia. Outro elemento encontrado é a falta de direitos, que implica, conforme a autora, na impossibilidade de ter sua

representação política, e ao mesmo tempo se constituir com cidadão. Essa corresponde à dimensão política da exclusão social.

O índice de conteúdos que indicam a exclusão dos ciganos teve o maior conjunto de informações e considerações dos professores com contato com os ciganos.

Exclusão (Unidade de Análise)

Unidade de Contexto: os ciganos se Excluem

Unidades de Registro:

- Sim – exclusão já tive aluno cigano e ele evadiu da escola.
- Exclusão – eles, devido a sua própria cultura (nômade), ficam fora da escola. As vezes não se adaptam as normas da mesma.
- Sim – exclusão por crença principalmente e por se tratar de educação de seus filhos.
- Exclusão porque não partilham dos mesmos sentimentos que a maioria da população.
- Sim – você não identifica e não nota ciganos em várias categorias da sociedade
- Sim – porque não querem estar dentro do grupo maior.
- Exclusão por serem nômades, muitos são educados no próprio grupo.
- Exclusão – por não criarem vínculos seus filhos acabam sendo excluídos da formação pedagógica.
- Não – alguns preferem ter contato apenas com o seu grupo; as crianças não estudam porque vivem viajando sem rumo, são um povo à margem da sociedade e por isso não importa para o governo, ou melhor, não é visto pela sociedade.
- Não – é uma opção de vida deles.
- Não – porque eu considero como pessoas livres para conhecer o mundo.
- Eles se excluem pela visão de mundo e de sociedade por sua cultura.
- Eles se excluem porque decidiram assim.
- Eles se excluem não querem pertencer a sociedade.
- Percebo que não se envolvem com a sociedade.
- Grupo fechado, sem muita convivência com outros grupos étnicos.

A concepção de que os ciganos pertencem a um **“grupo fechado”** e a **“tradição nômade”**, são os elementos mais fortes nesse conjunto de ideias dos professores, ao considerarem que os ciganos se excluem. Os professores consideram que ser cigano é uma escolha de **estilo de vida**, e esses valorizam

as suas **tradições**, na educação ofertada pelo grupo, com muita intensidade, ao ponto de impedirem a convivência mais frequente na escola, e assim, as crianças evadem do contexto educacional formal. De acordo com Hegel (*apud* CALIMAN, 2008) a sociedade, inclusive a nação cigana, tem dois princípios fundamentais; um diz respeito ao reconhecimento das necessidades individuais, que se constitui nas interações e nos grupos familiares, e o outro, considera a configuração das representações nos grupos. Assim, na perspectiva dos professores, os interesses e as representações dos ciganos, não condizem com as concepções da sociedade não cigana, dessa maneira, optam pela escolha de suas necessidades, então, a comunidade cigana se exclui.

Inclusão (Unidade de Análise)

Unidade de Contexto: os ciganos são Incluídos

Unidades de Registro:

- Sim – em minha sala recebi dois ciganos irmãos, tentei ao máximo envolvê-los no processo de ensino aprendizagem.
- Inclusão, atualmente há uma grande divulgação da cultura cigana.

Poucos professores manifestaram a perspectiva de inclusão dos ciganos nas escolas públicas do Distrito Federal. Por um lado, a **ideia de integração** dos ciganos, e por outro, a argumentação da existência da divulgação da cultura cigana que não foi contemplada pela maioria dos participantes desta pesquisa. Para Mantoan (2003) é importante diferenciar o conceito de integração e inclusão, conforme a autora considera:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Inclusão (Unidade de Análise)

Unidade de Contexto: os ciganos se incluem

Unidades de Registro:

- Inclusão – quando se tem conhecimento de suas Leis, do que são.
- Inclusão – quando abrem mão de alguns ritos para se adaptarem à comunidade em que não “optaram”.

O movimento de inclusão dos ciganos não é reconhecido pelos professores do ensino público, considerando que, **a palavra SE serve de acordo** para que a inclusão aconteça, dessa maneira argumentam: SE os ciganos sabem a respeito de Leis e de si mesmos; SE os ciganos se adaptarem a outras tradições, aceitando participarem de outros rituais – ocorrerá a inclusão. Esses argumentos podem estar ancorados, na concepção de que as motivações, como parte dos interesses individuais, reagem em função das necessidades de cada pessoa. Segundo Caliman (2008) os limites dessas necessidades são definidas pela liberdade das pessoas, e em consequência disso, o Estado ou os grupos sociais se organizam politicamente para controlar esses interesses e necessidades. Os ciganos organizam as suas necessidades e interesses, no fortalecimento de suas tradições, assim, alguns costumes não condizem e se tornam incompatíveis, com os interesses da sociedade – seja, com a alto índice de analfabetismo, que impede o conhecimento das Leis, ou seja, com nomadismo, que dificulta a permanência das crianças na escola.

Pergunta 2: Que mecanismos você identifica para promover a inclusão deles (ciganos) na escola?

Figura 25: Caracterização dos mecanismos de inclusão dos ciganos, para os professores do ensino público com contato com os ciganos (N = 75). (Fonte: a autora)



Os professores indicaram mudanças para a Educação, em que, as escolas e seus professores/gestores aprendessem sobre os ciganos para que

a incorporação dessas informações ocorresse, e assim, seria feita a organização curricular para a divulgação da cultura cigana nas escolas.

Alguns elementos são sugeridos para serem diminuídos, quando no trabalho em lidar com os ciganos: a discriminação e o nomadismo. Na Polônia, de acordo com Pereira (2009), o nomadismo foi rompido para que as crianças permanecessem na escola e o índice de analfabetismo diminuiu naquela região. A discriminação também tem a interferência da capacidade humana em ter discernimento, e assim, deliberação. De acordo com Hegel (apud Caliman, 2008), é importante que ocorra a concordância entre os interesses do indivíduo ou pequeno grupo, e os interesses sociais. Dessa maneira, o conviver com os ciganos e ao mesmo tempo motivar às famílias para que participem da educação informal servem de estímulo, para mudanças estruturais nas concepções ciganas e também desmistifica alguns aspectos desconhecidos a respeito dos ciganos.

Em algumas Unidades de Registro encontramos essas ideias: “informar melhor as direções e os professores”; “não escutamos nada sobre os ciganos na escola”, “precisa haver uma integração e esclarecimento da cultura cigana”. Por vezes os professores não se sentem bem informados, e preparados para receberem os ciganos ou até estar com eles nos acampamentos. A exclusão está ligada à inclusão, na medida em que, se articulam situações de maior intensidade de um desses aspectos, e em outro momento, existe o favorecimento para a construção de uma relação com mais aproximação tanto do conhecimento, quanto do cotidiano de um grupo com o outro.

O trabalho educacional adaptado aos ciganos é um desafio, desafio este indicado pelos próprios professores, resta saber se, as políticas públicas estarão apoiando certas mudanças, relacionadas a algumas minorias. Ainda foi

colocada a informação de que a escola não inclui, especificamente, os ciganos. Para que isso se modifique os professores sugerem “trabalhar a cultura e mostrar a importância da educação para as famílias ciganas”. Como a família, é a estrutura étnica, social, política e econômica, ao mesmo tempo, para os ciganos (Macêdo, 1992), estar dialogando com os núcleos, considerados mais importantes pode ser um mecanismo importante e esses ajudarem na estruturação de documentos que podem ajudar na elaboração de políticas públicas voltadas para as necessidades dessa população.

Pergunta 3: Em sua opinião existe relação entre educação e exclusão social no caso dos ciganos? Se sim, qual?

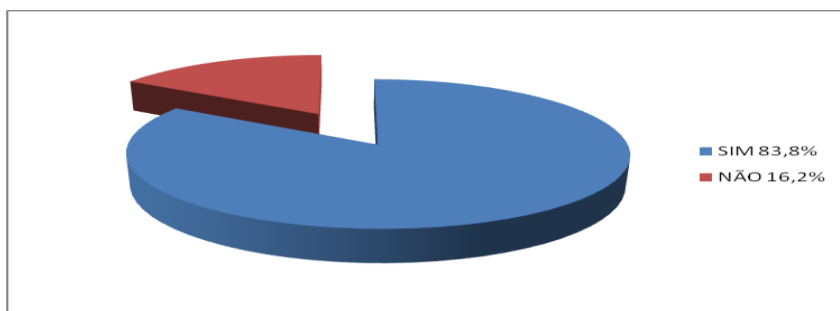
As diferentes maneiras, de como essa relação se estabelece, são as seguintes:

FIGURA 26: Caracterização da Relação Educação e Exclusão Social para professores do ensino público do DF, com contato com os ciganos (N=75). (Fonte: a autora)



A maior parte dos professores (83,8%) do ensino público e que já mantiveram contato com os ciganos acreditam que existe a relação entre educação e exclusão social.

GRÁFICO 34: *Caracterização percentual dos professores para a existência e a não existência da relação entre Educação e Exclusão Social (N=75). (Fonte: a autora)*



Os professores descrevem as principais dificuldades, na escola, para a adaptação e inclusão dos ciganos. Inicialmente, o desconhecimento a cerca dos ciganos, novamente se insere nesse cenário. Implica na capacitação dos professores para conhecerem melhor a cultura cigana, seus hábitos e costumes. Para Adolfo (1999), existem muitos contrastes, entre os não ciganos e ciganos e isso estabelece o distanciamento, tanto de um grupo, quanto do outro grupo. A falta de apoio, ao próprio professor, na adaptação da convivência com os ciganos, leva a incompreensão e ao não acolhimento da forma mais adequada, que supra as necessidades de ambos os lados.

O preconceito e a não aceitação, muitas vezes pelo distanciamento que se estabelece entre os grupos, faz com que a escola não insira como tema a ser estudado, a cultura cigana. Por outro lado, poucos são os livros didáticos que explicam com a didática adequada, a cerca dos ciganos. Um dos livros didáticos, do Bruno Gonçalves (2010) intitulado “A História do cigano Chico” é um exemplo de que é possível construir instrumentos pedagógicos que incentivem à leitura com informações ciganas para a criança.

Os ciganos são avaliados pela dificuldade em se adaptarem à rotina escolar, pela característica do nomadismo. Martinez (1986) considera que essa característica cigana, provoca grande distanciamento das culturas, e para Teixeira (2007), parte do preconceito está associada à perspectiva de poucos vínculos entre ciganos e não ciganos, em função da desconfiança de que o momento de “partida” possa ocorrer, a qualquer momento. E para os não ciganos, o fixar-se se torna uma meta de vida, ter a casa própria, e por isso tão valorizada a capacidade de conseguir esse bem material. Essa distorção e dificuldades na relação, com o cumprimento de regras, que não estão na cultura cigana, levam a situações de exclusão, de acordo com os professores.

A perspectiva de solução fica subtendida, pela vinculação dos professores, com a família dos ciganos, e assim, no *conhecer* melhor a respeito do acampamento e seus membros e sua cultura, criar na escola um ambiente de convívio saudável e em busca da satisfação das necessidades humanas e dos interesses sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como desafio, identificar e analisar as Representações Sociais acerca da Exclusão Social e do que significa “ser cigano” para grupos de ciganos Calons e de não ciganos na realidade de Brasília (DF). Optamos por um referencial teórico pluri-metodológico, quando trabalhamos com a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Teoria da Socionomia de Moreno que nos apoiaram na coleta dos dados e nas análises e discussões dos resultados da pesquisa.

Os resultados alcançados são vastos e com interligações de elementos das representações entre os diferentes grupos e sujeitos que participaram do nosso trabalho.

O Sociodrama cigano foi utilizado para identificarmos como os não ciganos pensam sobre os ciganos e a forma de relação que se estabelece entre esses dois grupos. Identificamos que os prováveis elementos centrais dos não ciganos convergem para duas Unidades de Análise: a relação do cigano para o não cigano está ligada à realização de seus *negócios* e ocorre em função da necessidade de *sobrevivência*.

As unidades de contexto, associados a esses dois elementos, identificam características do grupo de ciganos, delimitados da seguinte maneira: os ciganos se constituem em *grupos fechados* que não dispõem facilmente, a manter vinculações com outras culturas, tendo e vista a *cultura conservada*, com rituais celebrados e mantidos ao longo de sua história. Por isso mesmo, apresenta *normas rígidas* de comportamento e de papéis desenvolvidos pelos membros das comunidades. E finalmente, para os ciganos, os *gadjés* são compreendidos como *personagens ou estereótipos*, ao manterem certo distanciamento profissional, e ao mesmo tempo, considerar supervalorizada a sua própria cultura, identificando o não cigano apenas como um *consumidor*.

Nesse modelo Teórico, que descrevemos os não ciganos, também apontam dois elementos, considerados das representações sociais, a respeito dos ciganos que são: *Vivência em Cultura Diferente* e *Imagem Negativa*. Esses elementos, assim como os anteriores, interferem diretamente na relação,

existente entre as duas culturas. Para esses, existe curiosidade em experienciar alguma vivência com uma cultura bem diferente da que conhece. Esse aspecto é positivo, no entanto, a Imagem Negativa que os não ciganos têm dos ciganos influenciam, de maneira significativa, nas práticas sociais desenvolvidas durante o convívio dos dois grupos. Essa imagem tem ressonância histórica, com situações do século XIX no Brasil e antes desse período, quando os ciganos chegaram à Europa, segundo Teixeira (2007).

As Unidades de Contexto, relacionadas a esses elementos, são identificados assim: os não ciganos se constituem em *grupos abertos*, já que, transitam e recebem facilmente outras etnias para troca de conhecimentos e vinculações mais profundas. Por isso, a *cultura é fluida* e percorrem diferentes caminhos absorvendo as diferenças da diversidade cultural e social. Diferente dos ciganos, esses têm suas *normas flexíveis* e por vezes, *ambíguas*, dependendo das necessidades e interesses individuais ou de grupo.

Na análise sicionômica realizada nas Entrevistas e Grupo Focal, a partir da Teoria dos Papéis, encontramos quatro elementos principais: para os ciganos, os *papeis sociais* de *negociador* ou *comerciante* e para o não cigano, o papel social de *consumidor* – esses são papéis complementares. O convívio dos ciganos com os não ciganos se organiza pela necessidade de manter a atividade comercial, e assim, sobreviver – é uma relação profissional por parte dos ciganos. Por outro lado, a convivência entre os não ciganos e ciganos, também apresentam os *papeis psicodramáticos* caracterizados assim: “ser um cigano” e “ser um gadjé”, para os ciganos, e “ser um cigano” e “ser um não cigano” para os não ciganos.

O espaço da Rua é onde acontece o convívio dos dois grupos analisados, e nessa relação, percebemos dificuldades no reconhecimento do trabalho cigano por haver sentimentos de humilhação e raiva, principalmente por parte das mulheres ciganas. O outro espaço a ser considerado é a Escola. Para os ciganos, um espaço reconhecido de encontro, tendo em vista, a necessidade de melhorar a aprendizagem do seu grupo, e conseqüentemente, a qualidade de vida dos acampamentos. Nesse espaço é solicitado que ocorram mudanças, segundo os ciganos, e assim os dirigentes educacionais poderiam criar Educação de Jovens e Adultos (EJA) adaptada aos ciganos e em horário negociado entre ambos. Na escola os ciganos encontram, também,

experiências negativas, tanto com relação a gestores educacionais, quanto com os seus colegas de sala, pela imagem negativa do cigano, pelo simples fato de ser cigano.

As análises de Evocação realizadas pela aplicação dos questionários, à professores do ensino público e a alunos do ensino superior particular e público do Distrito Federal, identificaram os prováveis elementos do Núcleo Central, do que é “ser cigano”, e do que significa “exclusão social” para esses grupos. Os professores apresentaram os principais elementos do núcleo central, como sendo: professores com contato com os ciganos (*alegre, comerciante, cultura diferente, dança, misticismo, sujos e tradição*) e professores sem contato com os ciganos (*nômades, lêem as mãos, misticismo, alegres, dança, tradição, sujos, comerciante/astuto e à margem da sociedade*). Os elementos para os professores são bem semelhantes e em destaque o elemento do *nomadismo* que é uma característica marcante dos ciganos, relacionado ao elemento à *margem da sociedade*, que é entendido como consequência do primeiro elemento, tendo em vista as desconfianças históricas que os não ciganos têm dos “forasteiros”. Outro elemento negativo é a aparência dos ciganos, apontados como sujos. Os ciganos que vivem em acampamentos, e com poucas condições econômicas, não apresentam saneamento básico ou energia elétrica, o que dificulta essa higiene, que é comparada, a todo o momento, com os padrões dos não ciganos, de maneira exigente.

Para os alunos do ensino público e particular, com e sem contatos com os ciganos, foram encontrados, os seguintes elementos das representações sobre os ciganos: *cultura diferente, o cigano é diferente, nômades/andarilhos, lêem as mãos*. Os alunos chamam a atenção para o *misticismo* (quiromancia) que envolve essa *cultura diferente* dos ciganos, além da tradição de ser *nômade*. Esses elementos influenciam no distanciamento dos não ciganos, pelo desconhecimento e mistério, que envolvem as duas práticas. Os ciganos, por vezes, são confundidos com pedintes, pelo convívio acontecer, mais frequentemente, nas ruas, mesmo que esteja trabalhando, como vendedores ou quiromantes. Por outro lado, reforçam a beleza das *danças* ciganas e reconhecem a importância das *tradições* para os ciganos.

A próxima análise do EVOG, retrata os elementos das representações a respeito da Exclusão Social, para professores do ensino público e alunos de

instituições públicas e particulares, eles têm muitos pontos de convergência em suas representações. Esses aspectos são: o *preconceito*, a *discriminação*, a *marginalização*, *à margem da sociedade*; além da *falta de direitos* e de *oportunidade*; e a *intolerância*, a *rejeição* e a situação de *isolamento*. Esses elementos são encontrados, também, entre os alunos do ensino público que não tiveram contatos com os ciganos, portanto, com representações sociais com o mesmo conjunto de ideias.

O preconceito e a discriminação são, em nossa perspectiva, componentes que expressam o que chamamos de exclusão subjetiva, que seria uma subdivisão da Exclusão Social, na medida em que, a exclusão apresenta diferentes faces, a política, a econômica, a dimensão ligada às relações sociais e a dimensão subjetiva, segundo Sawaia (2001). A exclusão subjetiva é sentida quando o sujeito se percebe “invisível” mesmo tendo muito a contribuir, a participar, a dizer. É, na nossa concepção, um sentimento de não-pertença, mas, sendo pertença.

Foram analisadas, também três perguntas abertas dos questionários dos professores do ensino público que mantiveram contato com os ciganos e com essas respostas, trabalhadas com a Análise de Conteúdo construímos três modelos que caracterizam as principais ideias dos professores. Foram caracterizados os *processos de Exclusão e Inclusão*. Esses processos foram identificados nas Unidades de Contexto, da seguinte maneira: *os ciganos são excluídos* (pela sua *imagem negativa* em relação aos *gadjés*; e pelo *preconceito* e *discriminação* que sofrem dos não ciganos, exclusão subjetiva); *os ciganos se excluem* (por ser um *grupo fechado*, com *tradições nômade*s, que os fazem evadir das escolas, em função da escolha que fez de *estilo de vida*). Por outro lado, *os ciganos são incluídos*, ideias tímidas e apresentadas por poucos professores, na perspectiva de *integração* dos ciganos. A diferença entre integração e inclusão foi apresentada por Mantoan (2003) e indica:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

E, por último o elemento: os *ciganos se incluem*, que é também pontuada sem muitos argumentos, e com a circunstância do SE, ou seja, SE os ciganos *soubessem* à respeito *das Leis* e SE eles *diminuísem a prática nômade*, então estariam em condições de se incluírem. Assim, os professores consideram que a inclusão não existe, ao sabermos dos altos índices de analfabetismo, principalmente entre os ciganos em condições econômicas desfavorecidas.

A segunda pergunta analisada, dizia respeito aos mecanismos de inclusão, apontados pelos professores do ensino público e são os seguintes: dividido em três eixos; o eixo 1 considera a importância de *conviver com os ciganos, respeitá-los, tentar informar e motivar as família* ciganas, buscar influenciar para a *diminuição do nomadismo* para que as crianças permaneçam na escola e procurar *diminuir a discriminação* no contexto escolar. O eixo 2 considera as interferências no corpo gestor da escola, ao *preparar a equipe da educação, inserir a cultura cigana no currículo escolar*, para com isso, *valorizar a cultura*, e ao mesmo tempo, *divulgá-la no ambiente da escola* e *elaborar trabalhos de intervenções educacionais adaptados à realidade cigana*; e o eixo 3 considera a *criação de Leis e Políticas Públicas, voltadas para os ciganos*, e a constante *utilização das Leis gerais*, que incluem o cidadão cigano.

A terceira, e última pergunta analisada, caracteriza a relação entre Educação e Exclusão Social, sob dois elementos centrais: a *exclusão social na escola* e a *exclusão social dos ciganos*. A exclusão social na escola foi caracterizada pelos elementos: “a escola não tem informação sobre os ciganos”, “a escola não compreende e não acolhe os ciganos”, “na escola há preconceito e a não aceitação dos ciganos” e “o currículo não contempla a cultura cigana”. Essas informações indicam a falta de preparo dos profissionais da educação para acolherem os ciganos, e trabalharem com a cultura cigana, conseqüentemente, demonstram os preconceitos sociais que se articula historicamente, e por isso, não será solucionada em pouco tempo de discussões. O cigano, na sua cultura nômade, tem dificuldades em se adaptar às exigências sociais da escola que trabalha o ano inteiro com as crianças fixas, ao mesmo tempo em que, as normas e regras distintas de suas tradições também impõem comportamentos e relações ligadas aos *gadjés*, aspecto difícil para o cigano aceitar, pois utiliza do distanciamento para se proteger das

influências dos não ciganos. As famílias ciganas são questionadas, pela escolha de vida e estilo próprio, que não se responsabiliza pela permanência de suas crianças na escola e por isso, são entendidas por “não acharem importante, a educação no ambiente escolar”, na perspectiva dos professores do ensino público do Distrito Federal. O *conhecer*, de maneira ampliada, tanto os não ciganos para com os ciganos, como na aproximação e abertura dos ciganos para conhecer os não ciganos; se mostra como uma das opções para que a exclusão social seja minimizada, e assim, o acesso à educação seja viabilizado, em um trabalho conjunto de ambos os lados. Não podemos esquecer que, o fenômeno da exclusão, faz parte da sociedade, em função de sua complexa dinâmica das relações humanas, e de suas necessidades individuais e coletivas que buscam satisfações, muitas vezes incompatíveis.

Uma das contribuições desse trabalho é a ideia de que, muito provavelmente, as representações sociais também podem ser construídas, não apenas com a convivência contínua com o objeto de representação, mas também, por uma memória afetiva, de uma experiência pessoal, que marca ao sujeito, e assim, faz o registro do que significa esse objeto para essa pessoa. Esse registro singular pode influenciar, nas práticas sociais das pessoas, associado ao significado incorporado, em algum momento do percurso de sua história de vida.

Os desmembramentos desse trabalho de pesquisa podem ser inúmeros, tendo em vista a riqueza de informações, que ainda não foram analisados em detalhes, mas, consideramos importante o investimento em temáticas que envolvam as representações sociais, tanto dos ciganos em acampamento, quanto os ciganos que estão fixados, e assim, construirmos perspectivas futuras de práticas sociais relacionadas às representações que são identificadas. De outra maneira, também acreditamos na necessidade de ampliar pesquisas que tratem de mudanças de representações, conhecendo os elementos nucleares, e com mais indicação, os elementos periféricos, que por serem mais instáveis, podem sofrer mudanças com maior facilidade. Essa questão também pode ser trabalhada no contexto educacional e com as famílias dos ciganos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C (1994b). Metodologia de pesquisa das representações sociais. Tradução de Denise Cristina de Oliveira do original: Méthodologies de recueili des représentations sociales. In: J. C. Abric. **Pratiques sociales et representations**. Paris: PUF (pp. 59-82).

ABRIC, J-C (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de representação social**, Goiânia: AB (pp. 27-38).

ABRIC, J-C, (1994a). A organização interna das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Tradução de Angela Maria de Oliveira Almeida, com a colaboração de Adriana Giavoni e Diana Lúcia Pinho, do original: J. C. Abric (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In Ch. Guimelli. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé. (pp. 73-84).

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de, (Org.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Tradução: Pedro Humberto de Faria Campos. Goiânia: AB, 1998.

ADOLFO, Sérgio Paulo. **Rom: uma odisséia cigana**. Londrina: Ed. UEL, 1999.
AGUIAR, Moisés. **Teatro Espontâneo e Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1998.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicos. **Ser Social**, vol. 9, 2001, p. 129-158.

ANDRADE JÚNIOR, LOURIVAL. Da barraca ao túmulo: cigana Sebinca Christo e as construções de uma devoção. **Tese de doutorado**, Curso de Pós-Graduação em História, Prof. Dr. Euclides Marchi (Orientador), Universidade Federal do Paraná, 2008.

BALSA, Casimiro. Conceitos e dimensões da pobreza: Uma abordagem Transnacional. In: BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler e SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAREICHA, Paulo. Grupo Sócio-Educativo (GS) em uma perspectiva Socionômica. IN: I. GHESTI-GALVÃO e E. C. B. ROQUE (Org.) **Aplicação da Lei em uma perspectiva interprofissional: direito, psicologia, psiquiatria, serviço social e ciências sociais na prática jurisdicional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, (773 p.).

BELLO, María Carmen. **Jugando em Serio el Psicodrama**: en enseñanza, el trabajo y la comunidad, México, D.F.: Editorial Pax México, 2002.

BERNER, Eric. **Os Jogos da Vida**. São Paulo. Nobel, 1995.

BLATNER, Adam. **Uma visão global do psicodrama**: fundamentos históricos, teóricos e práticos. São Paulo: Ágora, 1996.

BUARQUE, Cristovam. **O que é apartação**: o *apartheid* social no Brasil. São Paulo: editora brasiliense, 1993.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Editora Universa, 2008.

COELHO, F. Adolfo. **Os ciganos de Portugal com um estudo sobre o calão**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.

COLL, César; PALACIO, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: M. C. da Cunha **História dos índios no Brasil**. SP: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: Denise Jodelet (Org.) **As Representações Sociais**, Tradução Lilian Ulup, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: Denise Jodelet (Org.) **As Representações Sociais**, Tradução Lilian Ulup, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

ESTIVIL, Jordi. A Face não reconhecida da sociedade. O debate conceptual sobre a exclusão social na Europa e na América Latina. In: BALSÀ, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler e SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

ESTIVIL, Jordi. A Face não reconhecida da sociedade. O debate conceptual sobre a exclusão social na Europa e na América Latina. In: BALSÀ, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler e SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

FERRARI, Florência. O mundo passa: uma etnografia dos Colon e suas relações com os brasileiros, **Tese de Doutorado**, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Prof. Dra. Lilia K. M. Schwakcz (USP) (orientadora) Prof. Dr. Eduardo Viveiros de Castro (Co-orientador) (Museu Nacional), Universidade de São Paulo, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª Ed. Revisada, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Isabel. **Enterrem-me em pé**: os ciganos e a sua jornada. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FONSECA, José. Exclusão-inclusão na vida e obra de J. L. Moreno, **Revista Brasileira de Psicodrama**, vol. 16, No 1, (Jun), São Paulo: FEBRAP, 2008.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

GIPSY KING. Volare, música, Disponível em: <http://letras.mus.br/gipsy-kings/66610/> acessado em: 02 de novembro de 2012, 15h32min.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JODELET, Denise. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In: JODELET, Denise e TAPIA, Alfredo Guerrero (Org.) **Develando la Cultura**: estudios en representaciones sociales, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Psicología, 2000.

KAUFMAN, Artur. Role-playing. IN: R. Monteiro (Org.) **Técnicas Fundamentais do Psicodrama**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In: V. A. Arantes (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

LIMA, Mário Hélio Trindade. **Exclusão Social**: representações sociais da pobreza urbana no Brasil. Vitória: UDEFES, 2005.

MACÊDO, Oswaldo. **Ciganos, natureza e cultura**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARINEAU, René F. **Jacob Levy Moreno 1889-1974**: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo. Tradução: José de Souza Mello Werneck, original em Inglês, São Paulo: Ágora, 1992.

MARTINEZ, Nicole. **Os ciganos**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira, **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/pped/arquivos/.../GT_03_10_2010.pdf, acessado em: 11 de janeiro de 2013, 20h18min.

MOLINER, P. As condições de emergência de uma representação social. Tradução de Angela Maria de Oliveira Almeida, com a colaboração de Adriana Giavoni, Diana Lúcia Moura Pinho e Patrícia Cristiane Gomes da Costa do original: P. Moliner (1996) Les conditions d'émergence d'une représentation sociale. In: P. Moliner (Ed.) **Images et représentations sociales**. Grenoble: PUG, (pp. 33-48), 1996.

MOONEN, Frans. Ciganos Calon na cidade de Sousa, Paraíba. IN: Á. V-B. da Mota (Org.), **Ciganos: Antologia de ensaios**. Brasília: Thesaurus, 2004.

MORENO, Jacob Levi. First Note on the Sociometric System, **American Sociological Association**, New York, (feb., 1955), p. 88-89 Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2785832>. Acesso em: 20/09/2012 07:06, 1955.

MORENO, Jacob Levi. **Fundamentos de La Sociometria**, 2ª Edición, Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 1972.

MORENO, Jacob Levi. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983.

MORENO, Jacob Levi. **O Teatro da Espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.

MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama**. (1892-1974) Tradução de Álvaro Cabral, São Paulo: Cultrix, 1975.

MORENO, Jacob Levi. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. Tradução: José Carlos Vitor Gomes, Campinas/SP: Editora Livro Pleno, 1999.

MORENO, Jacob Levi. **Quem Sobreviverá?** Fundamentos da Sociometria, da Psicoterapia de Grupo e do Sociodrama. 1ª Edição 1889, São Paulo: Daimon, Centro de Estudos do Relacionamento, 2008.

MORENO, Jacob Levi. Sociometry and the Cultural Order, **American Sociological Association**, New York, (aug., 1943), p. 299-344 Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2785184>. acesso em: 11/09/2012 11:56, 1943.

MOSCOVICI, S. Sobre a subjetividade social. In: Celso Sá, In: **Memória, imaginário e representações sociais**, Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral, Original em Francês. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. Os ciganos entre perseguição e emancipação. Revista **Sociedade e Estado**, Vol. 24, nº 3, p. 653-678, set./dez. Brasília, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTA, Ático Vilas Boas da. **Contribuição à História da Ciganologia no Brasil**. Goiânia, Goiás: Gráfica Editora Líder, 1982.

NETO NAFFAH, Alfredo. **Psicodrama**: Descolonizando o Imaginário. São Paulo: editora brasiliense, 1979.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: V. A. Arantes (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

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

PEREIRA, Francisco José Costa. Análise dos dados qualitativos aplicados às Representações sociais. In: A. S. P. Moreira; B. V. Camargo; J. C. Jesuíno; S. M. da Nóbrega, **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais**, João Pessoa: UFPB, 2005.

PIERONI, Geraldo. **Vadios e ciganos, heréticos e bruxas**: os degredados no Brasil-Colônia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: Fundação Biblioteca Nacional, 2000.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. **Introdução ao Psicodrama**. Tradução: Dr. José Manoel D'Alessandro, 2ª edição em português, São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

SÁ, C. P. **A construção do Objeto de pesquisa em representações sociais**. RJ: EDVERJ, 1998.

- SÁ, C. P. A representação social da economia brasileira antes e depois do "plano real". In: A. S. P. Moreira; D. C. De Oliveira (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, (pp. 49-69), 1998.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- Sá, Celso. As memórias da memória social. In: Celso Sá, In: **Memória, imaginário e representações sociais**, Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- SÁ, Laís Mourão. **Ecologia Humana e Educação**. Texto de aula, Brasília: 1996.
- SAVIANI, Demeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAWAIA, BADER. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: B. Sawaia (Org.) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SCHÜTZENBERGER, Anne-ancelin. **Introduccion al Psicodrama: en sus aspectos técnicos**. Espanha: Gráficas Orbe, 1970a.
- SCHÜTZENBERGER, Anne-ancelin. **O teatro da vida: Psicodrama**, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970b.
- SORIA, Ana Paula C. B. Entre a dor de ser "cigano" e o orgulho de ser romã: aproximação à literatura romani e a auto-representação dos romã em duas obras de Jorge Nedich. Programa de Pós-graduação em Literatura, **Dissertação de Mestrado**, Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- STANESCON – RORARNI, Mirian. **Lilá Romái, cartas ciganas: o verdadeiro oráculo cigano**. São Paulo: LEOGRAF Gráfica e Editorial Ltda, 2007. (encarte)
- SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: V. A. Arantes (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- SPOSATI, Aldaíza. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SPBC), Print ISSN 0009-6725 vol.58, no. 4 , Oct./Dec., São Paulo: 2006, http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400002&script=sci_arttext, consulta em: 3/10/2009, 16:5.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/inclusão na cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos em Minas Gerais**: Breve História, Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na Teoria de Piaget**. 5ª Edição, São Paulo: Pioneira, 1997.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: Antônia Silva Paredes Moreira; Denise Cristina de Oliveira (Org.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**, Goiânia: AB, 1998.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: B. Sawaia (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1
CARTAS CIGANAS UTILIZADAS NO SOCIODRAMA CIGANO
 (Fonte: STANESCO – RORARNI (2007))



APÊNDICE

APÊNDICE 1

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Prezado (a) senhor (a),

Sou pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, atualmente desenvolvo a pesquisa de doutorado cujo título é **“Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos”** necessitamos da sua colaboração ao responder a um questionário neste dia. Para este estudo alguns professores gestores foram selecionados para participarem e agradecemos a sua disposição em responder ao nosso instrumento de pesquisa.

A pesquisa será realizada por meio de aplicação de questionário e respondido individualmente com as respostas livres para cada participante. Não existem respostas corretas, apenas queremos saber o que você pensa a respeito do tema em questão. Não é necessário se identificar pelo nome para que fique tranquilo (a) quanto à preservação da sua identidade.

Através deste termo, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), dessa pesquisa. No caso se você concordar em participar, por favor, assine ao final do documento. A sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu Termo de Consentimento.

Se você concordar, as respostas fornecidas serão analisadas e discutidas teoricamente no trabalho de tese que está em elaboração e podem vir a serem publicadas em contextos científicos e/ou acadêmicos.

Você não terá nenhum gasto, decorrente da sua participação e, também não haverá nenhum tipo de reembolso, ou gratificação, devido à participação

na pesquisa. O tempo de duração do doutorado é de quatro anos, e nesse momento, estamos no último ano de trabalho.

No final deste ano o trabalho será concluído e os seus resultados divulgados na defesa do trabalho na Universidade de Brasília. Caso tenha interesse em receber informações a respeito desses resultados, peço que deixe o seu endereço eletrônico atualizado que informaremos a respeito.

Uma cópia deste termo ficará com você, com o endereço eletrônico da pesquisadora, assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas, sobre a pesquisa ou a respeito da sua participação.

Contamos com sua colaboração,

Luciana Bareicha
Aluna do doutorado
FE - UnB

Endereço do Pesquisador Responsável:

Luciana Câmara Fernandes Bareicha. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Campus Darcy Ribeiro. Prédio FE3. CEP 70.910-900. Brasília DF.

luciana.bareicha@gmail.com

Orientadora da Pesquisa “**Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos**” UnB: Dra.Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e entendi as informações fornecidas sobre a “**Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos**” e, sentindo-me esclarecido (a), em participar dessa pesquisa, e concordar, as respostas fornecidas serão analisadas e discutidas teoricamente no trabalho de tese que está em elaboração e podem vir a serem publicadas em contextos científicos e/ou acadêmicos.com todas as informações do Termo do Consentimento e Livre esclarecimento anexado a esse documento.

Brasília, de _____ de 2012.

Assinatura do participante RG _____ Órgão _____

Luciana Bareicha
Aluna do doutorado
Faculdade de Educação - UnB

Orientadora da Pesquisa “**Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos**” UnB: Dra.Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

APÊNDICE 2

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DOS CIGANOS



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Prezado (a) senhor (a),

Sou pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, atualmente desenvolvo a pesquisa de doutorado cujo título é **“Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos”** necessitamos da sua colaboração ao responder a uma entrevista individual com o líder e outra com o grupo de ciganos, neste dia.

Não existem respostas corretas, apenas queremos saber o que o grupo pensa a respeito do tema em questão.

Através deste termo, o grupo de ciganos, está sendo convidado a participar, como voluntário, dessa pesquisa. No caso do grupo concordar em participar, por favor, pedimos que o líder, representante do grupo, assine ao final do documento. A participação de qualquer membro do grupo, não é obrigatória, a qualquer momento é possível desistir de participar e solicitar a anulação do Termo de Consentimento.

Se o líder desse grupo cigano concordar, as respostas fornecidas serão analisadas e discutidas teoricamente no trabalho de tese que está em elaboração e podem vir a ser publicadas em contextos científicos e/ou acadêmicos.

O grupo não terá nenhum gasto decorrente da sua participação e também não haverá nenhum tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

No final deste ano o trabalho será concluído e os seus resultados divulgados na defesa do trabalho na Universidade de Brasília.

Orientadora da Pesquisa **“Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos”** UnB: Dra.Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Uma cópia deste termo ficará com o líder do grupo cigano e nele contém o endereço eletrônico da pesquisadora assim, a qualquer tempo, poderá tirar dúvidas sobre pesquisa.

Contamos com a colaboração do grupo de ciganos e o seu líder,

Luciana Bareicha
Aluna do doutorado
FE - UnB

Endereço do Pesquisador Responsável:

Luciana Câmara Fernandes Bareicha. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Campus Darcy Ribeiro. Prédio FE3. CEP 70.910-900. Brasília DF.

luciana.bareicha@gmail.com

Orientadora da Pesquisa “**Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos**” UnB: Dra.Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e entendi as informações fornecidas sobre a “**Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos**” e, sentindo-me esclarecido (a) concordo livremente em participar dessa pesquisa e com todas as informações do Termo do Consentimento e Livre esclarecimento anexado a esse documento em que as respostas fornecidas serão analisadas e discutidas teoricamente no trabalho de tese que está em elaboração e que podem vir a ser publicadas em contextos científicos e/ou acadêmicos (registros fotográficos foram autorizados).

Brasília, 09 de novembro de 2012.

Assinatura do participante
Líder Cigano (representante do grupo)

Luciana Bareicha
Aluna do doutorado
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Orientadora da Pesquisa “**Educação e Exclusão Social: a perspectiva dos Ciganos e dos não-ciganos**” UnB: Dra.Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.