



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVESTRE COELHO RODRIGUES

**SABERES POPULARES E IDENTIDADE NA COMUNIDADE CIGANA DE
MAMANGUAPE – PB**

JOÃO PESSOA – PB

2018

SILVESTRE COELHO RODRIGUES

**SABERES POPULARES E IDENTIDADE NA COMUNIDADE CIGANA DE
MAMANGUAPE – PB**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na linha de pesquisa — Educação Popular, como requisito institucional para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquita Araújo.

JOÃO PESSOA – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696s Rodrigues, Silvestre Coelho.

Saberes Populares e Identidade na Comunidade Cigana de Mamanguape - Pb /
Silvestre Coelho Rodrigues. - João Pessoa, 2018. 136 f. : il.

Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Educação popular; relação de saberes; cultura. I. Título
UFPB/BC

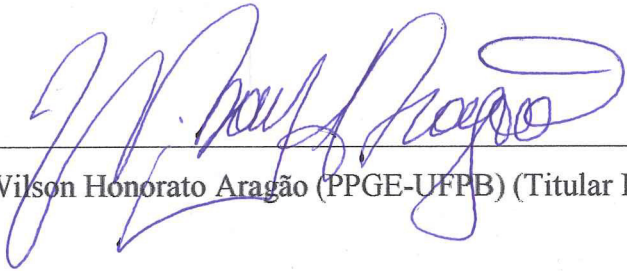
SILVESTRE COELHO RODRIGUES

**SABERES POPULARES E IDENTIDADE NA COMUNIDADE CIGANA DE
MAMANGUAPE – PB**

Tese Aprovada em: 17/12/2018

BANCA EXAMINADORA

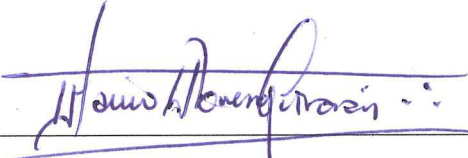
Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquita Araújo (PPGE-UFPB) (Orientadora)



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE-UFPB) (Titular Interno)

Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré Tavares Zenaide (PPGE-UFPB) (Titular Interno)

Prof. Dr. Carlos André Cavalcanti (PPGCR-UFPB) (Titular Externo)



Prof. Dr. Flavio Romero Guimarães (PPGMA-UEPB) (Titular Externo)

JOÃO PESSOA - PB

2018

DEDICATÓRIA

À minha esposa Watusi Torres pelo companheirismo
e pela sua fundamental colaboração para a sua realização.

AGRADECIMENTOS

À professora Janine Marta Coelho Rodrigues, pelo seu reconhecimento e incentivo durante esta caminhada.

À professora Edineide Jezini, pelo compromisso com a educação e a formação do cidadão-estudante em todos os níveis.

As várias pessoas originárias da comunidade cigana de Mamanguape-Pb que, direta ou indiretamente, tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos colegas da universidade que nos deram o suporte tão necessário para a realização desta pesquisa.

Aos professores e gestores do PPGE-UFPB, pela dedicação dispensada aos alunos deste programa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Preconceitos mais frequentes nas escolas Átomos (Privada) e Senador Rui Carneiro (Estadual) -----	93
Gráfico 2. Preconceitos mais frequentes nas escolas Maria Bezerra (Municipal) e Iracema soares (Municipal) -----	94
Gráfico 3. Preconceitos mais frequentes na escola Miguel Tomás Soares (Municipal)	94
Gráfico 4. Percentual total da pesquisa -----	95

LISTA DE SIGLAS

CE – CENTRO DE EDUCAÇÃO

CEAAL – CONSELHOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA AMÉRICA LATINA

EJA – EDUCACACÃO DE JOVENS E ADULTOS

IAP – INVESTIGAÇÃO AÇÃO PARTICIPATIVA

PB – PARAÍBA

PEPA – PROJETOS EDUCATIVOS E PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS

PRAC – PRÓ-REITORIA DE AÇÃO COMUNITÁRIA

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

RESUMO

Movidos pela relevância sociohistórica e científica dos estudos sobre educação e produção e transmissão de saberes, desenvolvemos um estudo sociológico e antropológico sobre a relação dos saberes populares representados pela cultura da comunidade cigana de Mamanguape–Pb com os saberes científicos/formais representados pelos currículos escolares e pelas práticas pedagógicas das escolas que atendem a esta comunidade. Partimos dos métodos de análise e da crítica construída no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFPB, especificamente, oriundos da linha de pesquisa Educação Popular, oportunizando-nos dar continuidade a estudos anteriores sobre a formação docente frente à diversidade. Para isto, concordamos em dar a nossa contribuição a esta crítica e estudos acadêmicos, adotando a postura e a abordagem de pesquisa em educação de alguns teóricos que pensamos estarem apontando para a direção mais assertiva e racional, sendo eles, Paulo Freire, Bourdieu, Boaventura, Maffesoli, Scocuglia, entre outros. Além da argumentação teórica, procuramos neste trabalho realizar um estudo empírico, recorrendo aos métodos e à abordagem antropológica e sociológica, a partir das quais realizamos uma pesquisa de campo em que, para além da produção de conhecimentos científicos e de um discurso acadêmico em torno do tema pesquisado, procuramos, à medida do possível, oportunizar um diálogo racional e transcultural entre os saberes que pretendíamos produzir e os saberes que nos chegavam através dos participantes e colaboradores desta pesquisa. Nosso objeto de estudo, - a relação de saberes e a introdução da educação popular multicultural como instrumento pedagógico das escolas, mostrou-se um campo rico e desafiador, reforçando nossas convicções sobre a necessidade de uma escola científica, disciplinada, porém democrática e capaz de dialogar com as diversas culturas. Concluímos, portanto, destacando que as escolas pesquisadas, a pesar do discurso em favor de uma educação inclusiva, não cumprem o papel que deveriam, qual seja, o de promover o diálogo entre os saberes escolares e a cultura popular cigana.

Palavras-chave: Educação popular; relação de saberes; diversidade; escola; cultura; currículo; tradições; direitos; reconhecimento; democracia.

ABSTRACT

Moved by the sociohistorical and scientific relevance of the studies on education and production and transmission of knowledge, we developed a sociological and anthropological study on the relation of the popular knowledge represented by the culture of the gypsy community of Mamanguape - Pb with the scientific / formal knowledge represented by the school curricula and pedagogical practices of the schools that serve this community. We started with the methods of analysis and criticism built in the Postgraduate Program in Education - PPGE / UFPB, specifically from the Popular Education research line, giving us the opportunity to continue previous studies on teacher education in the face of diversity. For this, we agreed to contribute to this criticism and academic studies, adopting the posture and approach of research in education of some theorists that we think are pointing in the most assertive and rational direction, being Paulo Freire, Bourdieu, Boaventura, Maffesoli, Scocuglia, among others. In addition to the theoretical arguments, we seek to carry out an empirical study using methods and anthropological and sociological approaches, from which we carry out field research in which, in addition to the production of scientific knowledge and an academic discourse around the theme we sought, as far as possible, a rational and transcultural dialogue between the knowledge we intended to produce and the knowledge that came to us through the participants and collaborators of this research. Our object of study, the relation of knowledge and the introduction of multicultural popular education as a pedagogical instrument of schools, has proved to be a rich and challenging field, reinforcing our convictions about the need for a disciplined but democratic scientific school capable of dialogue with different cultures. Finally, we conclude that the schools surveyed, despite the discourse in favor of an inclusive education, do not fulfill the role they should play in promoting dialogue between school knowledge and Gypsy popular culture.

Key-words: Popular education; relation of knowledge; diversity; school; culture; curriculum; traditions; rights; recognition; democracy.

RESUMEN

Movidos por la relevancia sociohistórica y científica de los estudios sobre educación y producción y transmisión de saberes, desarrollamos un estudio sociológico y antropológico sobre la relación de los saberes populares representados por la cultura de la comunidad gitana de Mamanguape - Pb con los saberes científicos / formales representados por los currículos escolares y por las prácticas pedagógicas de las escuelas que atienden a dicha comunidad. En el marco de los métodos de análisis y de la crítica construida en el Programa de Postgrado en Educación - PPGE / UFPB, específicamente oriundos de la línea de investigación Educación Popular, oportunizamos dar continuidad a estudios anteriores sobre la formación docente frente a la diversidad. Para ello, acordamos dar nuestra contribución a esta crítica y estudios académicos, adoptando la postura y el enfoque de investigación en educación de algunos teóricos que pensamos apuntar hacia la dirección más asertiva y racional, saber, Paulo Freire, Bourdieu, Boaventura, Maffesoli, Scocuglia, entre otros. Además de la argumentación teórica, buscamos en este trabajo realizar un estudio empírico, recurriendo a los métodos y el abordaje antropológico y sociológico, a partir de los cuales realizamos una investigación de campo en que más allá de la producción de conocimientos científicos y de un discurso académico respecto al tema investigado, buscamos, la medida de lo posible, oportunizar un diálogo racional y transcultural entre los saberes que pretendíamos producir y los que nos llegaban a través de los participantes y colaboradores de esta investigación. Nuestro objeto de estudio, la relación de saberes y la introducción de la educación popular multicultural como instrumento pedagógico de las escuelas, se mostró un campo rico y desafiante, reforzando nuestras convicciones sobre la necesidad de una escuela científica, disciplinada, pero democrática y capaz de dialogar con las diversas culturas. Concluimos que las escuelas investigadas, a pesar del discurso en favor de una educación inclusiva, no cumplen el papel que deberían en promover el diálogo entre los saberes escolares y la cultura popular gitana.

Palabras clave: Educación popular; relación de saberes; la diversidad; la escuela; la cultura; plan de estudios; tradiciones; derechos; el reconocimiento; democracia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	12
2. A EDUCAÇÃO POPULAR -----	35
2.1.A história da educação popular no Brasil -----	35
2.2. A educação como instrumento de identidade, cultura e democracia -----	53
3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: a identidade cigana e a sua relação com a escola -----	56
3.1. Uma abordagem etnográfica -----	59
3.2. Etnografia das práticas pedagógicas da comunidade cigana de Mamanguape – Pb, e da sua relação com a escola -----	76
3.2.1. Uma boa conversa sobre educação e cultura cigana -----	80
4. RESULTADOS DE PESQUISA -----	92
5. CONCLUSÃO -----	101
REFERENCIAS -----	103
ANEXOS -----	106
APENDICES -----	131

1. INTRODUÇÃO

Em nossa vida acadêmica, desde o período da graduação em ciências sociais, em nossa atuação na extensão, durante o curso de mestrado, em nossa atuação como docente, na participação nos movimentos sociais, estágios de vivência, pesquisas de campo etc., sempre que nos deparamos com as discussões sobre educação popular *versus* educação formal, as experiências sempre apontavam para uma tensão entre a assimilação da cultura estrangeira, institucionalizada e formalizada na forma dos currículos, difundida e globalizada pela cultura de massas, pela religião e pela língua, e a cultura popular na sua diversidade. A alienação e a imposição da cultura capitalista de massas vem sendo percebidas e rejeitadas por alguns indivíduos que são possuidores de uma cultura local tradicional e preocupam-se em mantê-las como parte da sua identidade. O mesmo direito legal que permite que ele mantenha sua cultura particular, é o mesmo princípio legal (o direito à diversidade) que não pode impedir a ação hegemônica da cultura de massas que vai consolidando o etnocídio e a de aculturação dos remanescentes das sociedades tradicionais.

Essa construção surgiu a partir de reflexões coletivas durante nossa atuação no grupo de pesquisa do Centro de Educação – C.E. da Universidade Federal da Paraíba – UFPB “Formação docente frente à diversidade” na qual trabalhamos em torno dos eixos temáticos específicos: educação popular nas comunidades ciganas de Souza e Mamanguape, ambas na Paraíba, educação e emancipação na comunidade quilombola de Mituaçu – PB, como também alguns trabalhos realizados nas escolas indígenas da aldeia São Francisco, em Bahia da Traição, no litoral norte da Paraíba. Especificamente, nossa atuação variou entre a participação em programas de ação comunitária da pró-reitora de ação comunitária (PRAC-UFPB), orientações de trabalhos de conclusão de curso de graduação de alunos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e pesquisas específicas realizadas no curso de mestrado e, posteriormente, para o referido grupo de pesquisa sobre a formação docente frente à diversidade. Como referencial temático comum a este trabalho, tivemos a compreensão da educação formal como reprodutora da ideologia das altas classes capitalistas, interessados em alienar e submeter o homem a seus interesses.

Deparamo-nos com uma questão fundamental: aplica-se ao caso das escolas frequentadas pelas crianças ciganas de Mamanguape – PB a teoria bourdieziana da escola reprodutivista? Pela perspectiva das questões que os estudantes da comunidade pesquisada nos trouxeram, a resposta nos pareceu afirmativa.

Optamos por conservar uma posição de rigorosa investigação, ao invés de chegarmos ao problema da pesquisa com a ideia pré-concebida (que em nossa visão poderia ser um pressuposto sociológico que, inclusive, impõe-se dependendo do ambiente acadêmico onde nos encontramos) de que a educação nos países subdesenvolvidos é, invariavelmente, a despeito de suas lutas, uma educação reprodutivista e bancária. Discordamos da visão de que a educação é impotente e passiva diante dos seus opressores, inclusive vale destacar que esta visão afirmativa surgiu para nós fora do ambiente acadêmico, que já se encontrava bastante pessimista e fatalista, ficamos com esta impressão principalmente por causa do discurso desesperançoso de muitos dos nossos alunos.

A partir desse contexto, nos perguntamos: que mecanismos os estudantes da comunidade encontraram para resistir à imposição da cultura “de fora”, sem entrar em conflito com as imposições da educação formal e da necessidade de se manterem na legalidade? Não é fácil distanciar-se da hipocrisia institucionalizada. A alienação e desvirtuamento da proposta da escola enquanto modelo de sociedade ética e humanizada torna-se cada vez mais perceptível. Suas contradições diante da realidade socioeconômica do Brasil têm induzido muitas pessoas, inclusive estudantes e professores, ao erro de perceber a escola numa posição ilustrativa e simbólica, inferiorizada.

Outra questão fundamental com a qual nos deparamos foi: existem espaços na escola para a expressão destes questionamentos? A escola tem se permitido dialogar com os saberes populares e a cultura popular como alternativa? Quando a resposta a isto é positiva, pensamos que o debate até acontece, mas não temos chegado a uma conclusão satisfatória no enfrentamento dos problemas, por outro lado, teremos os discursos derrotistas que “pintam” uma escola desconstruída, reprodutivista, morta.

Demos continuidade aos nossos estudos em educação popular, a partir da pesquisa de campo realizada com o propósito de elucidar e discutir algumas questões nossas sobre educação popular. A partir da **hipótese de pesquisa** de que, na perspectiva da relação de saberes, a educação popular permite a escola incorporar valores e saberes úteis, pertencentes a cultura popular, que tem a contribuir com a formação dos aprendentes, pois são parte da sua cultura, pretendíamos trazer essa questão para a discussão acadêmica.

Neste trabalho temos como **objetivo geral** analisar quais as contribuições da educação popular para a preservação da sua cultura, para as formas de resistência e a sua relação com a escola tradicional frequentada pelas crianças e jovens da comunidade cigana de Mamanguape – PB. Nossos **objetivos específicos** são: elencar, categorizar e documentar os processos de **inserção da cultura cigana na sociedade** e outras manifestações que tenham surgido espontaneamente na comunidade **e encontraram um correspondente legal e institucionalizado, que é o projeto pedagógico da educação popular na escola** e a prática da educação popular nas suas atividades cotidianas. Realizamos vivências, tendo como **instrumentos de investigação**, entrevistas, questionários e pesquisas não-participantes, além de reuniões com grupos focais na comunidade cigana de Mamanguape – PB, a fim de analisar o desempenho da educação popular frente às opressões capitalistas e à alienação, no sentido da preservação da cultura cigana e da sua inserção social.

Arriscamos já um pressuposto, o de que a escola convive minimamente com uma pequena parcela da cultura popular, mas limitando-a aos simbolismos (datas comemorativas) e ao folclore; já os saberes populares em si, são negados.

Com a conclusão deste trabalho, chegamos aos seguintes eixos investigativos: 1. Os membros da comunidade investigada têm conhecimentos e práticas que os diferenciam da sociedade de massas e da concepção formal de educação; 2. Os membros da comunidade investigada têm consciência de que os seus conhecimentos constituem a sua identidade e é importante que esta identidade seja preservada para as futuras gerações; 3. Tem consciência de que existe uma cultura exterior (internacional), invasiva e interesseira, comprometida com ideais capitalistas que ameaçam a preservação da sua identidade, negando os seus valores e mesmo a sua racionalidade.

Consideramos ter atingido um dos objetivos deste trabalho quando constatamos que nossos colaboradores intencionam lutar em busca do reconhecimento da cultura cigana local pelas práticas pedagógicas e cotidiano escolar, como forma de reconhecimento da sua identidade. Consideramos que cabe aos estudantes, buscar exercer a sua cidadania e reafirmar o compromisso da escola com a comunidade que a qual pertence exigindo um espaço de diálogo.

Numa análise crítica da questão da educação popular em si, no ambiente sócio-educacional da comunidade cigana de Mamanguape – Pb, aonde realizamos a nossa pesquisa, percebemos a interação deficiente e, às vezes, inexistente entre a prática pedagógica da escola e a cultura popular local, reafirmando o problema central de muitos trabalhos sobre educação popular, que é o fato do conflito entre a concepção emancipadora de educação e a prática educativa institucionalizada que reproduz a ideologia capitalista e a cultura de massas. Além desta questão de cunho político-ideológico, não pudemos deixar de observar, e considerar, a problemática da qualidade da pedagogia tradicional oferecida pela escola, que coloca a própria escola, muitas vezes, numa posição inferiorizada diante da “dinâmica” do senso comum e do que os saberes informais oferecem.

Quando existe a proposta de uma educação que assume sua função conscientizadora e libertadora, o problema torna-se ainda maior, pois a maioria das escolas ainda não atualizaram seu discurso e as suas práticas no sentido de atuarem como mediadoras no difícil debate entre o modelo de educação universalizante ou uma educação relativista adaptada aos diferentes contextos culturais.

Quando não existe uma alternativa ao alcance das culturas “subalternas”, algo que ofereça a possibilidade de conscientização e busca por autonomia, a saída tem sido, geralmente, conformar-se em viver à sombra dos grandes, as vezes submetendo-se aos extremos da exploração da sua força de trabalho; neste contexto, o letramento, a escolarização e a capacitação (cientificistas, técnicos, profissionalizantes etc.), são entendidas por muitos indivíduos das classes populares como se fosse a única e inquestionável oportunidade de adequar-se à modalidade de conhecimento vigente, o único que pode ser reconhecido; um conhecimento que, na perspectiva da educação como prática da liberdade, na perspectiva da educação para a conscientização e mudança social, parece um saber inautêntico, uma reprodução mecânica e sistemática

dos saberes que são reconhecidos pelo sistema formal. Estes conhecimentos radicalmente técnicos e unicamente voltados às necessidades do mercado e da produção industrial, muitas vezes mostram-se esvaziados de ideais humanísticos, justos e verdadeiramente democráticos, conhecimentos técnico-científicos, que são oferecidos principalmente a classe trabalhadora, mas que lhes parecem um “paliativo” para aqueles desprivilegiados que precisam submeter-se a sua condição de classe (operaria). Este é um modelo, que, na visão de muitos, tem objetivado somente contornar as situações de desemprego e injustiça social e conservar o modelo de sociedade hierarquizada. Contudo, concordamos que tem sido cada vez mais difícil ocultar a sua função de submeter as classes subalternas, chegou-se a um contexto de reflexão e crítica em que a educação formal como um todo, tem sido percebida pela classe trabalhadora como um modelo de falsas pretensões eruditas, que apregoa abertamente o mito da meritocracia, mas é um modelo “anti-povo”.

Os saberes construídos num contexto cultural diverso, dos quais tratamos neste trabalho, que as vezes são chamados de senso comum, ou até “conhecimentos vulgares”, longe de serem isto, são conhecimentos construídos a partir de experiências reais que passaram pelo crivo da lei da vida, seleção natural, condições de sobrevivência etc.; são saberes seculares, quando não milenares, como prova a antropologia cultural, sedimentados na consciência e as vezes no inconsciente do povo, no folclore, nas superstições, nas práxis e na tradição da oralidade. Refletem um conhecimento, que por ser elementar, tem mais facilidade de ser reconhecido pelas classes populares (e assombrar as elites), são mais facilmente compartilhados, expressam uma racionalidade e uma lucidez que fazem as subjetividades e complexidades teóricas parecerem invenções da pequena burguesia acadêmica.

Também foi interessante notar que o povo tem consciência de que a lógica e a inteligência “pressupostas”, que permeiam o mundo dos saberes formais, esta compreensão e identificação pressupostas e “naturais”, que existem entre as pessoas escolarizadas ou formadas, ou ainda, como diria Bourdieu “possuidoras de diplomas”, fundamentam-se no sentimento de soberba, é uma compreensão muito mais possibilitada pela ideologia de classe do que pela capacidade cognitiva e pela percepção da realidade em si.

Durante as entrevistas que realizamos com algumas pessoas selecionadas por nós, que se adequassem as condições de: 1. Terem tido contato com os saberes escolares e com o cotidiano escolar em qualquer nível (1º grau, 2º grau, etc.) e 2. serem indivíduos com estabilidade do ponto de vista financeiro, por serem comerciantes, terem conseguido um emprego etc., percebemos em muitas situações que estes não possuidores de diplomas identificam os equívocos e mitos fantasiosos da nossa sociedade, mas simplesmente preferem não entrar em conflito com a autoridade científica nem com o sistema de ensino formal, preferem não fazer frente ao autoritarismo do saber institucionalizado. Isto ficou bastante claro nas experiências mais intensas desta pesquisa quando debatíamos a questão do lucro e da qualidade das mercadorias que negociavam, seu valor de troca etc., como também em outras situações diversas de pesquisa que tivemos, quando, por exemplo, no mestrado, tivemos a oportunidade de apreciar situações cômicas na ocasião do debate entre biólogos e pescadores, pescadores e “atravessadores”, pescadores e alunos extencionistas etc. “Para saber quem estava com a razão”.

Percebemos que os populares desejam intimamente serem reconhecidos como pessoas igualmente dotadas de razão e inteligência, mesmo porque não são poucas as ocasiões em que os saberes informais mostram-se mais aplicáveis e mais tecnicamente eficientes do que alguns pressupostos teóricos que são aplicados de forma intransigente, pior ainda quando surgem na forma de leis.

Observando esta questão a partir de um ponto de vista mais livre e mais pragmático, desenvolvido no próprio meio popular, entendemos que muitos já não acreditam tão passivamente no simples discurso científico que as vezes nem teve um contato direto com os problemas de que tratam. Também tornou-se explícito que o modelo formal/institucional invariavelmente marginaliza uma grande massa de pessoas entre índios, camponeses, pescadores, moradores das periferias, desempregados, ciganos, etc.; que são lesados injustamente nos seus direitos fundamentais e na sua dignidade. Concordamos que uma boa parcela destas pessoas já não acredita no discurso do “politicamente correto”, ao que Marilena Chauí (2000) chamou de “o discurso competente”, por este, refletir uma falsa neutralidade, um disfarce para a hipocrisia, como também parecem ter uma desconfiança frente a atitude messiânica (inclusão, resgate, popular, solidário etc.) do sistema e das instituições formais, inclusive da escola. Entendemos que já não passa tão despercebido para as classes populares, a

ambiguidade do discurso da escola quanto ao fato de este ser seletivo e hierárquico, e ao mesmo tempo afirmando-se (ingenuamente?) democrático e inclusivo.

Essa leitura que o povo parece estar fazendo de fenômenos que não eram tão explícitos, surge quando eles, por pura reflexão lógica e as vezes por meio do acesso a algumas informações de cunho político-ideológico, no rádio, na televisão, nos jornais, etc., procuram descobrir a origem das injustiças sociais e da violência que o sistema formal nunca conseguiu superar (por ser ele mesmo o causador!). Também nos chamou a atenção o fato de que a comunidade pesquisada quer mostrar, das mais variadas e criativas formas que, na sua maioria, são essencialmente pessoas honestas e pacíficas, e (salvo algumas exceções) não concordam em “pagar na mesma moeda” por meios violentos a opressão e a violência que sofrem, então quando se traduz a fala de um cigano que diz : “nós aqui não somos chegados a nada não” (SIC), isto significa: já chegamos num ponto em que para nós vale a pena ficar de fora do sistema e arcar com as consequências disto porque já vimos que o sistema capitalista é podre.

Em muitas situações, percebemos que o simples discernimento crítico provocado pelos nossos diálogos lhes permitiu diferenciar o que há de verdadeiro nas propostas educacionais e nas exigências da lei, daquilo que faz parte do grosseiro jogo de interesses de grupos específicos interessados exclusivamente e legitimar o poder que exercem e garantir os seus privilégios de classe. É importante destacarmos que esta é uma das questões mais vitais nas nossas abordagens, e sempre procuramos pôr logo esta questão “em pratos limpos” na ocasião das nossas pesquisas. (o objetivo desta pesquisa da universidade é tal, tal, tal, e não viemos aqui para prometer nada etc.).

Outra questão que se mostrou recorrente e tem distorcido e prejudicado a relação da comunidade investigada com a escola é o fato de que existe um preconceito e uma desconfiança enraizadas na consciência crítica das classes populares para tudo aquilo que vem dos bancos e empresas, e das agências governamentais, prefeitura, Estado, município, e naturalmente das escolas estaduais e municipais, das universidades, partidos políticos, igrejas etc., também não poderíamos deixar de citar alguns órgãos da saúde que oferecem um atendimento precário ou inexistente, como grandes causadores do sofrimento do povo, enfim, de todos aqueles que fazem das massas populares a sua matéria prima; isto algumas vezes foi a deixa para muitas ironias e comentários sobre a

visita de políticos, representantes de igrejas, pesquisadores profissionais, etc., com direito a muitas risadas.

Para situarmos melhor nosso problema de pesquisa (a relação da cultura cigana com a escola), não haveria outro caminho senão reconhecermos este pressuposto: a resistência e a desconfiança como uma forma não violenta que a comunidade encontrou de opor-se a farsa social estrategicamente imposta pelas altas classes capitalistas por meio da educação formal, o que nos suscitou a hipótese e seguinte tese: a educação popular garante a construção e transmissão de saberes necessária a sobrevivência da cultura cigana e isto está acontecendo com intensidade e bons resultados fora da escola.

Diante dessa realidade, não é difícil entender a empatia e o pronto engajamento da comunidade em geral com os movimentos de luta contra hegemônicos, também observarmos que surge a partir dessas reflexões coletivas, a preocupação implícita da comunidade em saber “de que lado você está”, e a escola parece não estar do mesmo lado dos que mais precisam dela, o nosso problema central enquanto cidadãos é que as escolas estão bem longe de serem escolas “freirianas”, o que para nós educadores é algo decepcionante. Por outro lado, também não podemos manter tamanho nível de ingenuidade, quando sabemos que, historicamente, as ideias freirianas já foram tratadas como algo perigoso para a estrutura da sociedade.

A sociologia da educação já realizou uma longa análise crítica posicionando a escola tradicional formal como sendo uma instituição que se tem afastado do objetivo de formação intelectual e cultural para ser um obstáculo quase intransponível para a ascensão social das classes subalternas, ficando a capacidade cognitiva de assimilar o currículo escolar em segundo plano em relação ao simples e tácito reconhecimento por parte da escola do capital cultural que os aprendentes herdam da família, temos assim uma escola preconceituosa e “classista”, e o seu papel acaba sendo o de simplesmente reconhecer e “oficializar” estes saberes através das notas e certificados escolares.

Acreditamos na legitimidade e coerência da proposta de diálogo entre a cultura popular manifestada entre a comunidade cigana que foi objeto de estudo deste trabalho e a linguagem científica da escola, quando entendemos que estas manifestações de cultura e saberes populares vão muito além da preservação ou do culto as memórias do passado, as vezes um passado remoto, mas que dão chance e são as referências

necessárias para que estas “velhas raízes” possam finalmente e definitivamente gerar os bons frutos. Elas são originadas das representações coletivas, da criatividade e das soluções para a resolução dos problemas do cotidiano. Estes conhecimentos e práticas surgidos do senso comum são processos já bem conhecidos no âmbito da pesquisa sobre educação não formal. Numa visão sociológica, poderíamos sintetizar bastante esta questão, colocando que estes conflitos ou lutas surgidos no plano cultural, ganham ainda mais importância se percebermos que desenvolvem-se e irão refletir-se em reivindicações e lutas no âmbito socioeconômico, nas questões relacionadas a qualidade de vida e no direito à cidadania. No nível local, percebemos que estas situações de conflito e “choque cultural” entre comunidade e sociedade, e consequentemente entre a cultura local e a sociedade globalizada, gera ações concretas e conflitivas de ambas os lados, por parte da escola formal, uma exigência cada vez mais autoritária e intransigente ao impor o modelo de sociedade e relações humanas nas quais se sustenta e acredita depender: o modelo universalizante e “civilizador”. Por parte da comunidade local, percebemos também uma ação de resistência e questionamento, isto, obviamente, dentro dos limites da sua consciência de classe e percepção da realidade a partir do seu meio, mas que manifesta-se as vezes de maneira muito clara expressando-se na forma de uma postura de desconfiança ou mesmo desprezo pela proposta da educação formal.

A partir desse ponto de tensão, dessa crise implícita entre a comunidade e a escola, é que acreditamos na necessidade do diálogo e da negociação dos interesses mútuos, tomando como referência a racionalidade, a ética e o humanismo. A conciliação destes diferentes elementos do universo humano será possível através da renovação da postura da escola diante da diversidade cultural, adotando como primeiro recurso o simples diálogo cotidiano com a diversidade étnico-cultural dos alunos e professores e, em seguida, num nível mais profundo, a pesquisa etnográfica e histórica (que a escola é capaz de realizar, se quiser.), também pela via do reconhecimento por parte dos indivíduos das minorias étnicas de que a postura e o método formais da escola, contém na sua estrutura elementar um “código”, uma linguagem inteligível, mesmo a suas regras um tanto opressivas, refletem uma realidade inerente às formas de organização do gênero humano, o que sugere abertamente a ideia de que existe um esquema de racionalidades possíveis de serem assimilados em qualquer meio cultural.

Pensando um pouco sob o viés da sociologia da educação, podemos pensar, ainda, a relação comunidade-escola como um compromisso da escola formal em

assumir sua real dimensão (e proposta pedagógica), e pôr em prática a filosofia universalista inerente as instituições científicas, reconhecendo as diferentes linguagens com as quais se depara sem necessariamente barrá-las e sem que haja, necessariamente o estranhamento, mas pelo contrário, entender os diferentes costumes, as ações simbólicas, as linguagens e os diferentes “caráteres” como produções da alma humana e saber chamá-las para aproximar-se do seu modelo de racionalidade, isto, na nossa visão, tem sido um bom caminho para a resolução de conflitos.

Outra questão que consideramos oportuna (e desafiadora) neste momento é o fato de a escola sustentar-se numa cultura científica, com seus pressupostos universalistas e humanistas, ao mesmo tempo em que admite rejeitar e procurar modificar (por meio da ação pedagógica e dos conteúdos curriculares) culturas, costumes, religiões, filosofias, tradições e mesmo raças e etnias quando estas não se adequam ao modelo de referência eurocêntrico. Quando colocamos que a cultura local, neste caso a cultura cigana, precisa ser reconhecida e ter o direito de expressar-se no espaço democrático da escola, que inclusive localiza-se no ambiente desta comunidade, pensamos que isto se impõe também, além das questões óbvias, pelo fato de que a cultura local expressa uma filosofia e uma práxis social, importantes alternativas que não podem deixar de ser aproveitadas para facilitar o processo pedagógico da escola e ampliar a sua capacidade de ensinar. Estas linguagens próprias que se manifestam no entorno das escolas mas que quase nunca as penetram, fazem perceber que este é um problema relevante, pois em outros casos que observamos as escolas no seu cotidiano metódico de formalidades e linguagem “engessada”, acabam sendo surpreendidas por acontecimentos indesejáveis no ambiente escolar em que se pensava haver controle, como por exemplo, a violência, a presença das drogas, a exploração sexual etc... neste sentido, seria mais inteligente por parte das escolas conseguirem comunicar-se e interagir com as múltiplas linguagens das comunidades que as frequentam e perceberem os problemas desta natureza antes que eles se tornem parte do seu cotidiano.

Trazendo esta questão para nosso contexto de pesquisa, a escola tem demonstrado pouca familiaridade com a linguagem e a forma de pensar da comunidade cigana local, havendo, conforme colocamos anteriormente, duas realidades e duas linguagens distintas que os estudantes ciganos precisam lidar, a da vida e a da escola, como se fossem coisas separadas. Defendemos que cabe a escola, que é uma instituição científica e também representa a presença do Estado, traduzir e comunicar-se com as

múltiplas linguagens que se expressam nas práxis sociais, na cultura e no folclore, mais ainda se considerarmos que são expressões já históricas e sempre estiveram em busca deste diálogo. A dificuldade nesta questão não é de ordem metodológica ou relacionada ao fato de haverem formas diferentes de pensar a realidade, mas pareceu-nos partir do fato de que o sistema de educação formal não tem a intensão de abrir-se a este diálogo com a diversidade por estar, como afirmam muitos estudiosos do tema, comprometido com os interesses das altas classes capitalistas. Para uma leitura mais definitiva (e realista) desta problemática, concordamos com Swartzman quando afirma: “A superioridade da intuição e da literatura, quando não da raça e da religião aplicada a sistemas educacionais e de formação profissional, o tema da cultura sustenta a crítica a educação formal, ao valor dos títulos e diplomas e ao sentido das especializações profissionais” (1997: 9).

A partir de abordagens mais consistentes e mais críticas como a que colocamos, que ao nosso olhar aproximam-se da crítica bourdieziana que considera o sistema de ensino de modo geral, entre currículos escolares, testes de desempenho e padrões de comportamento e disciplina, como sendo algo que não tem outra função se não impor e reproduzir os ideais burgueses classistas, como investiga e expõe esta questão exhaustivamente nas obras “A reprodução” (1970) e “A distinção” (1982)... Refletimos sobre o fato de que encontra-se neste ponto da discussão uma questão que consideramos relevante para esta análise, que consiste exatamente em reconhecer que os saberes escolares formais inerentes e surgidos da sociedade de massas, industrializada, do modelo euro-americano, dos grandes centros de cultura, dos aglomerados urbanos, da grandes universidades e escolas etc... não pode deixar de reproduzir o modelo de pensamento, de interação e de comunicação da sociedade de classes, reproduzindo o pensamento uniformizado, a ideologia totalizante e um senso comum baseado numa única referência de organização social, leis, costumes e civilização. Desta maneira, este modelo que se impõe nos países subdesenvolvidos e se pretende científico, não se diferencia em nada do modelo alienado de sociedade massificada e uniformizada voltada exclusivamente para o consumo e para o enriquecimento dos países industrializados do primeiro mundo, aonde a cultura dos diversos povos vai, em nível global, cada vez mais sendo moldada pela propaganda e pelo condicionamento do pensamento. Os grupos sociais que outrora representavam diversas culturas e etnias passam a reagir e a responderem a vida e ao cotidiano de forma cega e irracional, tudo

em nome do mercado e da manutenção deste “sistema” que nos encucaram ser o único modelo de civilização e valores. Ainda complementando uma abordagem mais crítica e objetiva ao conhecimento formal uniformizante encontramos em Toqueville ainda no século XVIII uma concepção de massa em que este autor a coloca como sendo “uma ameaça à ordem social que desintegra a cultura e se subordina a qualquer coisa ou poder para obter migalhas para o seu bem-estar”.

Entendemos que a escola, na espontaneidade das suas práticas está contradizendo o seu projeto político pedagógico quando parece estar abrindo mão do princípio do multiculturalismo e impondo uma versão não democrática de universalidade, como afirma Gasset: “o homem-massa subverte tudo o que é diferente, singular, individual, é a antítese do humanista culto... é um retrocesso a barbárie”.

O que propomos como metodologia e, talvez com um pouco mais de pretensão científica, como pedagogia e adequação da educação formal, é a reconfiguração do papel da escola passando esta a ser mediadora de um amplo diálogo entre diferentes meios aonde atuam diferentes saberes, a escola atuando como instrumento de tradução, de reconhecimento e sistematização dos saberes populares e da cultura popular autêntica para que haja uma real contribuição destes diferentes saberes, que, a pesar de tradicionais, seculares e as vezes milenares, ainda hoje parecem estranhos ao ambiente da educação formal como parte do processo pedagógico.

Acreditamos que a escola não pode permanecer na posição de mero instrumento de reprodução dos saberes formais e da ideologia da classe dominante. Também entendemos que um importante elemento que encontra-se na estrutura deste processo, é a sensibilidade e a percepção do povo, das classes populares, quanto a importância de serem considerados como colaboradores e também responsáveis pelo processo de aprendizagem oferecido pela escola. As pessoas em geral, estudantes, pais, religiosos, líderes comunitários etc... que, direta ou indiretamente, lidam com a transmissão de saberes e fazem a interlocução entre os saberes formais e informais, não têm aceitado mais serem submetidos a visão preconceituosa e ao papel de ignorantes, passivos, omissos, ingênuos etc... pensamos que o custoso processo de “conscientização” que aconteceu em diferentes níveis e em situações diversas pode ser considerado um processo sociohistórico, se não convém considerá-lo um processo “natural”, consideremos como algo inevitável e inerente a inteligência do povo, no sentido de que

as simples reivindicações populares por mais qualidade de vida, o estranhamento causado nas minorias pela negação da sua cultura e das suas práticas diferenciadas, e principalmente a percepção da crescente exploração da sua força de trabalho, tem lhes permitido vislumbrar (e entender), afinal de contas, a questão da hegemonia da cultura, da educação e da ideologia das classes dominantes que impregnaram e refletem-se também violentamente e explicitamente nas práticas escolares.

Temos ainda outro fenômeno surgido da expressão do embate entre a hegemonia das classes capitalistas e a resistência das classes subalternas, que é a conservação dos elementos afetivos e valorativos na forma da tradição e da herança cultural local que ,agora, talvez como resultado da revolução informacional que vivemos ,pelas novas formas de acesso à informação e a ampliação das formas de interação social, a ideologia das classes populares e minorias étnicas parece estar cada dia mais livre e independente das limitações impostas pelo pensamento condicionado imposto pela educação formal e pelos velhos meios de comunicação de massa, uma realidade já um pouco diferente, aonde beneficia-se a racionalidade humana, escapando do desconhecimento inerte e quase absoluto sobre a realidade e desenvolve-se melhor a capacidade cognitiva do cidadão comum , permitindo-lhe, dentro de certos limites, contextualizar-se. Entendemos que já há condições de percebermos que independentemente do desempenho nos exames aos quais os estudantes são submetidos na escola, estes indivíduos, principalmente os jovens, mostram-se perfeitamente capazes de refletir, criticar e agir, posicionando-se de forma consciente e coerente quando indagados quanto a sua opinião diante das questões que colocamos a fim de entender até que ponto possuíam uma “consciência crítica”, no sentido de uma postura ética (honestidade, senso de justiça etc..), e da sua consciência de grupo ou de classe. Este conhecimento e consequentemente a postura dos indivíduos da comunidade cigana que pesquisamos quanto a ética, a solidariedade e a identidade, pareceu-nos referenciados e fundamentados na tradição e em ideais secularizados na forma dos mitos, da religiosidade e dos costumes diferenciados que adotam.

Trazendo esta questão para o contexto acadêmico da pesquisa, entendemos que é necessário dar continuidade e neste caso, iniciar-se um processo de sistematização e formalização da educação inclusiva nas escolas, tomando como referência o multiculturalismo. Também precisamos pontuar que, a partir da nossa visão surgida nesta experiência de pesquisa, o elemento cultural e ideológico que vem se mostrando

independente dos saberes escolares e do contexto da educação formal, embora seja secularizado e tradicional, transmitido oralmente, tem se mostrado um elemento dinâmico, uma construção incessante que parte do inconsciente coletivo e se expressa através do senso comum, algo que se comparado aos saberes formais e ao currículo escolar, estes, ao contrário, parecem ser um conhecimento estático, repetitivo e preso a questão do “papel da escola” perante a sociedade.

A identidade étnica e histórica que caracteriza a comunidade cigana de Mamanguape – Pb, revelou-se como algo que precisa também adaptar-se ao contexto atual para que não seja entendida ou mesmo rejeitada como algo pertencente a um passado remoto, como também depende de uma ação pedagogizante direcionada as novas gerações de crianças e jovens que não apenas assimilam uma tradição herdada, mas também procuram adaptá-la a sua própria maneira de pensar, em alguns casos fazendo uma releitura da tradição com a preocupação de justificá-la e conservá-la.

Observamos que, independentemente de fazerem parte de um contexto cultural diferenciado, as falas de muitos jovens da comunidade refletem mais ou menos as mesmas reflexões e dilemas característicos da juventude de modo geral sobre a situação econômica do país, a falta de perspectivas, o desempenho dos governantes, etc., como também foi interessante observar a sua preocupação e descontentamento com a negação da sua cultura por parte da sociedade, e a socialização “condicionada” fora da comunidade cigana. Acrescentaríamos que esta consciência crítica gerada no contexto da cultura popular expressa-se de uma maneira cada vez mais explícita e direta na forma da desconfiança de cada um, e as vezes coletivamente, com as pessoas de fora da comunidade, sobre o modelo de sociedade que a escola sugere, da desconfiança diante do mito da democracia e de modo geral, pela insatisfação com as condições de vida.

Outro ponto que consideramos merecer atenção no debate entre os modelos formal/escolar e informal/popular é o fato da ideologia de defesa dos interesses individuais ou coletivos, que, paradoxalmente parece estar mais bem resolvido no meio popular do que na própria escola ; uma situação em que o pesquisador teórico um pouco mais desavisado tende a pensar que o ensino formal comprometido com o “politicamente correto” necessariamente vai criticar o individualismo e a competição, ao passo em que na educação informal ou popular, por sua natureza “espontânea”, informal e intuitiva permitiria um ambiente livre de regras que controlassem a defesa

dos interesses pessoais ou de grupos reduzidos; ao que observamos acontecer exatamente o contrário, no grupo pesquisado a solidariedade, o coletivismo e as relações interpessoais nos pareceram mais sinceras e espontâneas, mas ao mesmo, tempo cheias de regras proibições e tabus ,sistemas de controle mais eficazes e bem mais respeitados do que aquelas regras “impressas em papel” estabelecidas artificialmente no ambiente formal das escolas.

As instituições escolares que pesquisamos não apresentaram um discurso definido no sentido de privilegiar a coletividade como pressupõe os seus projetos político-pedagógicos, e pudemos observar que a maioria das escolas não consegue superar a tendência a competição ao individualismo e ao não compartilhamento de saberes, ficando limitadas unicamente a preocupação com a disciplina e a transmissão do currículo escolar, permanecendo distanciadas da questão da transmissão de valores, habilidades, ideais de cidadania etc. Não adentraremos a questão dos problemas sérios das escolas públicas de forma geral no que diz respeito às formas escusas de administração e uso dos recursos, a corrupção , etc..., por não ser o objetivo deste estudo.

Ainda pensando no elemento cultural local do ponto de vista da sua ação pedagogizante em comparação com a pedagogia da escola, observamos uma incrementação das expressões da cultura cigana, como também, obviamente, a assimilação cultural através dos novos meios de comunicação aos quais nos referimos anteriormente, dos recursos de mídia interativa, das comunidades virtuais, das redes sociais etc., que ultrapassaram infinitamente a capacidade de interação e de diálogo dos ambientes da educação formal. A sua importância para o desenvolvimento e divulgação da cultura da comunidade é inquestionável, pois devemos reconhecer que, para além da questão do entretenimento etc., estas novas linguagens têm levado e trazido de forma inovadora e rica as suas expressões, a sua religiosidade, o diálogo entre as famílias e o seu etos cultural de modo geral. Esta comunicação com outros grupos sociais de origens variadas e mesmo de diferentes classes sociais, através das redes sociais, oferece uma considerável afirmação e reconhecimento da sua cultura, crenças e valores diante do mundo, como também proporciona uma oportunidade de “interpretarem” outras culturas e perceberem qual é a sua posição e situação em comparação a elas. A partir dessas experiências que lhes proporcionam uma nova dimensão no olhar, entendemos que a comunidade desenvolveu uma melhor noção da sua realidade enquanto grupo social e

cidadãos inseridos no processo de produção capitalista, como também apresentam já uma leitura crítica sobre a perigosa influência dos meios de comunicação de massa, basicamente da propaganda e dos programas de televisão; neste aspecto não poderiam deixar de expressar também, em alguma medida, aspectos de nossa linguagem estereotipada e certo grau de alienação não muito diferente do nosso. Também podemos considerar que alguns indivíduos (principalmente entre os jovens) apresentam uma visão de mundo um tanto distorcida, contudo também precisamos reconhecer que para a nossa surpresa e admiração, uma característica comum a maioria dos jovens ciganos com quem conversamos foi o fato de nunca terem se familiarizado com o cotidiano da violência urbana, como também a sua preocupação em não reproduzirem o individualismo e a falta de solidariedade que observam nos não-ciganos (este aspecto em específico, pudemos constatar quando os nossos colaboradores durante a pesquisa de campo estranhavam o fato de diferentes pesquisadores da universidade que haviam estado ou encontravam-se pesquisando na comunidade, não tinham conhecimento sobre a presença e os trabalhos dos seus colegas!).

O que pretendemos objetivamente nesta abordagem é reafirmar a importância da relação de saberes numa perspectiva em que os conhecimentos e valores oriundos dos espaços não formais, a solidariedade e espírito de grupo, a confiança na palavra do outro, a organização em torno de lideranças, a tradição oral, a espiritualidade e o imaginário latentes, o respeito aos mais velhos, a cultura autêntica e não copiada do modelo estrangeiro etc..., possam contribuir com o processo de aprendizagem escolar, e possivelmente contribuir para a resolução dos problemas que as escolas hoje enfrentam nas comunidades como a violência na escola, a evasão escolar e o baixo desempenho escolar.

Outra questão na qual insistimos é o fato, que na nossa visão é uma contradição ao papel da escola, de que a cultura e a identidade, bem como a sua transmissão e registro não vem contando com a devida contribuição que a escolarização deveria oferecer, caracterizando um quadro em que, absurdamente, cultura e educação estão sendo tratados como se fossem coisas distintas. Nesta perspectiva, a escola e o ensino formal com seu conteúdo curricular da forma em que se apresentam atualmente, tem sido, salvo algumas exceções, um “peso”, um desafio ou mesmo um obstáculo ao desenvolvimento da cultura local e da sua forma própria de pensar, por tanto, urge que a escola assuma uma postura mais adequada e se posicione de uma forma

verdadeiramente científica e ética. Jomtien (1992, *in* put Gohn, p. 93) afirma que: sabe aquele que com sua ação contribui para a melhoria do mundo, entregando e oferecendo aqueles que o rodeiam uma vida mais digna e um maior bem-estar, nesta concepção de saber aparecem, então, profundamente entrelaçadas, as dimensões éticas, espirituais, sociais e materiais da vida humana”.

A cultura de conhecimentos populares que pesquisamos na comunidade cigana de Mamanguape-PB: a tradição oral, os costumes especificamente pertencentes à tradição cigana, à religiosidade do catolicismo sincrético adaptado a magia, à forma de organização social e familiar, à forma própria de manutenção da ordem através de regras de conduta etc., realiza-se pela comunicação entre os seus membros e com outros grupos sociais em diferentes níveis de organização, caracterizando uma práxis concreta baseada em tradições e convicções de cunho moral, religioso e pela vivência das emoções e lutas, tem seus modos próprios de funcionamento e expressam uma racionalidade que ,apesar da dificuldade de serem entendidos pelas instituições formais de educação, pode ser captada sem muito esforço pelo observador, mesmo quando este observador é o visitante leigo.

Pensamos que esse movimento espontâneo de construção de saberes e de emancipação que reconhecemos durante a pesquisa gera uma ideologia de classe e uma cultura política que entra em conflito com a cultura pretensamente erudita, eurocêntrica, “civilizada” e capitalista que a educação formal vem reproduzindo. Existe uma visível contradição no discurso de inclusão da escola quando o seu modelo globalizado e não dialógico reprime tudo aquilo que ela não reconhece como adequado ao modelo de sociedade e produção que a determinam; neste caso, o modo de produção e a cultura capitalista-individualista. Neste contexto, percebemos um modelo de educação formal demasiadamente amedrontado, imaturo e estéril do ponto de vista humano, aonde as emoções, o psiquismo, as ideias, a sexualidade, a espiritualidade e os desejos naturais precisam ser aprendidos a partir do referencial euro-americano, é o violento processo civilizador etnocida e materialista que conhecemos há séculos, com seus trágicos resultados.

A partir das perspectivas possibilitadas pelos pioneiros da educação popular enquanto proposta de emancipação humana e social, conquistada através da efetivação de uma escola democrática, pensamos que, em tese, a escola que afinal é feita por seres

humanos, tem as condições objetivas de libertar-se da opressão capitalista-etnocida que a permeia, considere-se as contribuições de Paulo Freire, entre outros, para esta “esperança”..., neste ponto das nossas reflexões em torno da relação de saberes que compõe necessariamente o universo da educação popular, pensamos estar diante de um interessante fato, que é o surgimento de mais um movimento de transição entre a consciência ingênua e alienada para a conscientização e emancipação, que estão acontecendo pela via da cultura popular na forma de uma crescente incrementação e enriquecimento do discurso das classes populares, pela ampliação do seu vocabulário, da sua comunicação com grupos diferentes, sendo tudo isto, infelizmente, independente das contribuições da escola, que outrora acreditávamos serem históricas e determinantes.

As atuais mudanças que observamos no sentido da emancipação e das reivindicações em torno de uma postura mais democrática e inclusiva por parte da escola, nos fizeram perceber que a preocupação do grupo de estudantes ciganos que investigamos parece ser a de não permanecer numa relação controversa e submissa aos saberes escolares e ao seu modelo organizacional de modo geral, é inquestionável que existe o interesse por parte dos estudantes em adequar-se ao modelo institucional como exigência para a sua inserção no mundo formal do trabalho, mas esta participação e adequação a educação formal, mesmo no caso dos cursos técnicos e de formação profissional, precisa acontecer pela via do diálogo com a sua maneira própria de pensar e com o respeito as suas tradições, é essencialmente uma questão de terem reconhecimento da sua capacidade e os mesmos direitos que os não-ciganos. Neste ponto citamos novamente Touraine quando defende o que chamou de “comunicação intercultural” como sendo algo essencial para uma sociedade democrática, aonde defende que a escola deve “aumentar a capacidade dos indivíduos de compreender o outro em sua cultura”, poderíamos complementar esta colocação acrescentando: independentemente dos seus interesses de classe.

Outra inquietação que nos surgiu durante o desenvolvimento deste estudo foi o fato de termos constatado, a partir da literatura disponível, que parece já surgir uma nova dimensão da diferenciação entre a escola das classes populares, pública, sucateada, ineficiente e excludente e as escolas privadas que atendem as elites, estas últimas, agora, por uma exigência do mercado globalizado nos pareceram mais abertas a uma diversidade de ideias, são escolas que atendem a classe média alta e a burguesia, mas

por conveniência e, talvez, em busca de aumentar a sua clientela , se pretendem culturalmente heterogêneas, libertadas das desigualdades de gênero, raça, religião, etc., mais dinâmicas e participativas, e possuidoras de um forte sentimento de “nós” (solidariedade orgânica); as escolas e universidades privadas nos pareceram estar mais heterogêneas, mais permeáveis e mesmo mais inclusivas, certamente mais uma iniciativa estratégica da elite capitalista para manter-se no universo das grandes somas.

Acreditamos ter encontrado em nosso campo de pesquisa alguns fragmentos de uma mudança cultural mais profunda no universo da relação de saberes que não se produziu pelo discurso afirmativo da educação inclusiva institucionalizada, a pesar de ser uma mudança “anunciada” nos projetos políticos pedagógicos e nos discursos dos gestores da educação. As práticas concretas e lutas em torno do respeito à diversidade e do diálogo entre ambientes culturais e ideologias diferentes tem acontecido no nível das relações sociais e nos movimentos culturais de forma quase sempre assistemática, sem o devido registro e de forma quase anônima, entendemos que é chegado o momento de as escolas e demais instituições que lidam com educação e cultura passarem a registrar, sistematizar e incorporar estas novas relações e diálogos à sua metodologia de trabalho.

Até aqui foram poucos os momentos em que vimos um real engajamento da escola nesse dialogo, de qualquer modo, acreditamos que, a partir das reivindicações e embates, como pela continuidade desta discussão no meio acadêmico, poderemos ter uma maior participação em favor das práticas democráticas na educação formal institucionalizada dando espaço a educação conscientizadora e livre da ideologia hegemônica, um ideal de educação que reconheça a humanidade na sua verdadeira forma, diversa.

Pensamos a educação popular como conjunto de saberes, e práticas de transmissão destes saberes, surgidos da evolução e da “emancipação” da cultura popular não-formal. Desta forma a compreensão da educação popular pressupõe uma visão mais ampla do fenômeno da educação, como sendo algo que não acontece exclusivamente dentro dos espaços formais institucionalizados, uma compreensão do fenômeno da educação que não é tão óbvia o quanto parece, principalmente para aqueles que ainda não estão familiarizados com os estudos sobre educação popular.

A educação popular que pensamos ocorre numa considerável diversidade, através de processos na maioria das vezes “espontâneos”, que partem de grupos populares e desenvolvem processos pedagógicos importantes para os sujeitos da educação popular que visam principalmente a preservação da sua identidade cultural e a sua formação para a produção e geração de renda; ficando em segundo plano a necessidade da escolarização, no sentido do “credencialismo” ou a obtenção de diplomas. Também consideramos abordar o nosso objeto (a relação de saberes na perspectiva da educação popular) como sendo um movimento de resistência das classes populares a expansão totalizante da ideia tradicional de educação e escolarização, com sua característica de elemento de exclusão social, racismo e não reconhecimento das diferenças.

A nossa abordagem, à problemática da relação de saberes, procura dar ênfase ao fato de que com as recentes mudanças sócias impostas pelo mercado globalizado, pelo mercado cada vez mais competitivo e dinâmico e principalmente pela atual necessidade daqueles que precisam inserir-se no mercado de trabalho, de ter cada vez mais conhecimentos e informações numa dinâmica nunca antes vista, as massas excluídas de uma educação que reconheça a sua identidade e precisam adaptar os seus conhecimentos e as suas práticas tradicionais as novas regras do mercado que se impõe.

Enquanto elemento da cultura popular, ainda percebemos os espaços de educação não formal como um espaço de lutas, de manifestação de ideias e discursos, como espaço de conquista de direitos e exercício da cidadania, em um determinado momento de nossas pesquisas também percebemos a necessidade de investigar a relação da cultura cigana com a práxis da escola que, por sua vez, pressupõe um diálogo entre a educação formal e a não-formal.

A partir de nossas experiências, consideramos que a educação popular, diferentemente da educação formal, preserva alguns importantes valores culturais que já não encontram espaço no modelo de sociedade capitalista globalizada ao qual tem servido a escola tradicional. As minorias culturais tradicionais de modo geral, ou seja, a própria diversidade e o direito a identidade, tem sido tratados de maneira caricaturada e simbólica na escola expressando-se unicamente através das datas comemorativas (dia do índio, dia da consciência negra etc.). Elementos importantes como: o processo de conscientização política dos indivíduos a partir das ações coletivas e as habilidades

“extracurriculares”, que mesmo impulsionadas pela elementar questão da sobrevivência tem gerado, mesmo de forma assistemática, novos conhecimentos, não são reconhecidos pelo modelo da educação formal, a nossa questão de pesquisa é: Por que estes conhecimentos não estão sendo reconhecidos e utilizados no processo de aprendizagem escolar? Arriscaríamos ainda afirmar que diante de uma realidade escolar que reproduz a cultura internacionalizada materialista, racista e o individualismo, acreditamos que a educação popular passou a ser também um referencial de humanismo e civilidade.

Realizamos uma busca sistemática e metódica de dois elementos que consideramos fundamentais para este estudo: sendo o primeiro a transmissão de conhecimentos e a preservação da identidade cultural e o segundo a relação dos saberes populares da comunidade investigada com a educação formal.

O nosso interesse por esta problemática, deu-se pelo fato de que acreditamos existir uma desintegração social, no sentido de uma negação e ruptura entre a ideologia uniformizante da escola e a cultura e costumes da comunidade investigada.

Mais objetivamente , o que nos provocou definitivamente para a discussão desta problemática foi o relato de uma estudante da comunidade que visitávamos, a jovem Andreia Pereira, que, tendo conseguido chegar à educação de nível superior como estudante de pedagogia, relatava as situações de discriminação e preconceitos sofridas em muitos momentos da sua vida de estudante, levando-nos a pensar se o projeto da educação popular e democrática, e o respeito à diversidade não se limitava ao plano teórico e às políticas públicas quase nunca se realizam na prática escolar. Também nos sensibilizou e motivou para a construção deste objeto de estudo(a relação da cultura cigana com os saberes escolares), o fato desta estudante, que depois veio a ser uma das nossas maiores colaboradoras e informantes, ao ter contato com uma publicação de autoria cigana, um livro pouquíssimo volumoso (46 páginas) e despretensioso, porem de alto valor simbólico: “Calon, história e cultura cigana” do líder Francisco Soares Figueiredo, que nós trouxemos da comunidade cigana de Souza – PB, viu imediatamente a necessidade de também expressar-se através de uma publicação, aonde, imediatamente, nos prontificamos em contribuir (esta tarefa está em andamento e o primeiro escrito, muito sucinto ,mas que pode servir de comprovação da intensão de escrever de Andreia é apresentado como anexo deste trabalho).

Investigamos de que forma escola dá espaço para que exista uma real relação de saberes, entre os saberes escolares (formais) da escola e os saberes populares oriundos da cultura local, que legitimam a preservação da sua identidade cultural sob a perspectiva de que este é um direito legal da comunidade cigana e um dever da escola. Investigamos também até que ponto a escola torna-se um obstáculo ou mesmo um fator de desconstrução desta cultura e destas identidades ferindo um dos princípios constitucionais. Para a fundamentação teórica das ideias que são discutidas neste trabalho, realizamos um diálogo entre algumas teorias estudadas sobre educação popular e a sua tradição empírica encontrada nas pesquisas investigativas.

Tendo em vista que a cada dia temos uma economia e uma geopolítica cada vez mais internacionalizada, numa continuação dos imperialismos, agora realizados, pelo mercado, e pela política de uma forma menos disfarçada e tacitamente aceita por populações cada dia mais alienadas e omissas, concordamos com a continuidade e a efetivação dos movimentos por novos paradigmas no campo da cultura e principalmente da educação, constituindo uma base científica e ideológica para os atuais movimentos sociais de libertação e emancipação, tornando a fazer do discurso da educação popular, ou mesmo do discurso da “luta de classes” um tema ainda relevante.

Consideramos que a pós-modernidade trazendo de volta a barbárie renomeada de “violência urbana” e a extrema alienação e desumanização da sociedade globalizada, provoca ainda mais a reação dos movimentos sociais por direitos humanos, os movimentos operários e o combate à “corrupção institucionalizada” pelo caminho da democracia.

2.A EDUCAÇÃO POPULAR

2.1. A história da educação popular no Brasil

Já não há tanta dificuldade em discutir a legitimidade, a autenticidade e a relevância da educação popular enquanto portadora e geradora de conhecimentos, ideologias e discursos das classes populares, que se encontram marginalizadas pelo modelo de sociedade que adotamos. A popularização dos discursos anti-imperialistas por meio da revolução informacional da atualidade também cria um ambiente favorável as teorias da mudança social pela via da educação.

A partir de lutas e conquistas que vão desde a criação de políticas públicas para a educação em nível nacional, até as expressões locais da cultura popular que ocorrem nas escolas e movimentos sociais, a educação popular consolidou o seu papel na luta pela democracia; o papel de educação conscientizadora, ética, humanista, que, mesmo nas formas mais assistemáticas e nas suas expressões mais espontâneas segue preservando e gerando um tipo de conhecimento pertencente às ditas “minorias” étnicas, culturais etc. A educação popular é a que preserva e expressa a visão de mundo e os conhecimentos dos agricultores, dos pescadores, dos indígenas, dos quilombolas, dos ciganos...

Se por um lado a educação popular já é reconhecida e discutida consideravelmente em nível continental nos cursos e congressos acadêmicos, percebemos que a sua inserção na prática escolar é ainda muito incipiente e tímida, percebemos que, para além das questões óbvias de que é uma educação que muitas vezes contradiz a ideologia da escola, devem existir outros obstáculos a sua realização. Alguns estudos anteriores que realizamos com o grupo de pesquisa “A formação docente frente à diversidade”, nas comunidades quilombolas do município do Conde-Pb, comunidades indígenas de Baía da Traição – Pb e da comunidade cigana de Souza – Pb, sugerem a dificuldade dos próprios professores em lidar com a realidade do multiculturalismo e da diversidade.

A prática docente em condições precárias e indignas (geralmente no ensino público), como também a falta de reconhecimento e a falta de referenciais concretos

quanto à importância de uma educação democrática, tem levado muitos educadores a um tal estado de alienação, em que a maioria enxerga as diferenças culturais percebidas em alguns dos seus alunos como uma ameaça a um padrão ideológico ao qual ele próprio procura cada vez mais adequar-se na esperança da distinção, reconhecimento e ascensão social.

Adequar-se ao sistema de produção e aos padrões sociais, na visão de muitos educadores em situação precária, desestimulados, mal remunerados etc., é a única saída para superar a condição de classe inferiorizada, e acreditam que isto pressupõe um rompimento com o componente político-ideológico da educação como elemento de emancipação e democratização. Um grande número de educadores, mesmo de origem popular, reproduz a educação tradicional, que impõe uma “igualdade” (processo civilizador) mais vantajosa economicamente e mais fácil de sustentar; isto implica em “diluir” as diferenças culturais, disfarçá-las o quanto for possível, ou quando muito, mantê-las na esfera do privado.

É neste ponto que pensamos ser necessária uma mudança profunda na prática pedagógica e na postura dos professores, que, se não intencionam uma atuação militante, precisam, ao menos repensar os velhos paradigmas da educação tradicional (classistas, reprodutivistas, racistas, machistas, autoritários etc.) que com tantas contradições, chegam a tornar indigna a sua prática.

Os paradigmas aqui são considerados um conjunto de conhecimentos e crenças que formam uma visão de mundo, cosmovisão, articulada a uma concepção de realidade em determinado período histórico (Leis.2007:3). Ainda para Lelis, “os paradigmas são emancipadores, se acolhem as visões que mostram sua discordância com as desigualdades e assimetrias da ordem imperante, razão pela qual prefiguram uma sociedade justa e humanizada” (Pág. 5).

Quando no âmbito da educação popular se faz menção a uma dimensão gnosiológica, política e prática entende-se na educação popular uma prática social e política envolvendo o universo subjetivo dos atores e fortalecendo as subjetividades rebeldes. (Santos, 2006 e Berlanga, 2009).

A dimensão emancipatória da educação popular impõe-se como um movimento contra- hegemônico e se situa no campo das práticas e teorias críticas, transformadoras,

como a filosofia, a teologia, a ética, a psicologia da libertação, a comunicação popular, o direito alternativo e a pesquisa-ação participativa.

Brandão (2006) apresenta três grandes sentidos da expressão: educação popular. Primeiro: como processo de reprodução do saber das comunidades populares; segundo: como a democratização do saber escolar; e terceiro: trabalho de libertação através da educação, iniciativas de alfabetização de adultos e do combate à exclusão educacional. Pode ser vista como uma concepção que almeja a transformação sócio educacional.

Atualmente, em eventos internacionais e nacionais (congressos, simpósios, encontros etc.) a educação popular é vista e assumida como uma metodologia valiosa para a prática emancipatória ou ainda uma concepção educativa (Mejia e Award, 2004) em La Pirágua, consideram como uma definição que traduz o pensamento crítico latino americano de opção política alternativa. (Múltiplos espaços educativos de resistência).

Há várias décadas, Paulo Freire inspira reflexões e práticas para educadores de base, professores, animadores culturais, ativistas e militantes sociais. A educação popular enquanto prática pedagógica transformadora, relaciona-se imediatamente com correntes como a Teologia da Libertação, Igreja Popular e as Comunidades Alternativas.

Atualmente, a educação popular une-se aos conceitos políticos sociais e culturais através de uma leitura da conjuntura mundial, continental e nacional. A título de referência, podemos citar como exemplo a revista La Pirágua (número 33), que apresenta uma análise dessas práticas referindo-se à caracterização do capitalismo, aos males provocados pela modernidade e as mudanças provocadas nos movimentos sociais.

Os centros CEAAL (Conselhos de Educação de Adultos da América Latina) são presenças importantes na educação de Jovens e Adultos, na formação de lideranças, na economia solidaria, no trabalho com as mulheres e no desenvolvimento sustentável, são forte agente de mudanças por meio de uma educação militante. Os sujeitos da educação popular são representados em sua maioria nas categorias sociais emergentes e subalternas.

Herrera e Clavijo (2009), apontam para a prática educativa e política da educação popular protagonizada pelos sujeitos sociais que atuam, formando grandes frentes e se articulam com as redes sociais, incorporando inumeráveis novos atores políticos.

Para Mejia (2009), devemos atentar para o alto nível de desenvolvimento desses sujeitos em relação aos processos de individuação e socialização de vinculação pública, de participação de movimentos em projetos políticos e movimentos de massa transnacionais.

A discussão da participação e influência da educação popular no meio social (Conde 2009, Posada 2011), trata da formação de pessoas jovens e adultas nos centros, como continuidade de um processo pedagógico de conscientização que é incessante e histórico. A proposta do CEAAL sugere assumir os desafios desta formação através da realização de eventos e de grupos de estudo, incorporando aprendizagem e sistematização de experiências.

A primeira questão colocada como objetivo geral da educação popular seria a constituição de sujeitos sociais atuantes. Através das boas experiências de educação popular. A segunda questão seria os coletivos, entendidos como organizações de movimentos educativos, que, no Brasil, o movimento dos sem-terra chama de pedagogia do movimento: mobilizações, reuniões de acompanhamento e avaliação, que nessa perspectiva caracterizam uma ação geradora de conhecimentos definitivamente transformadora.

A terceira questão trata dos sujeitos pedagógicos que aprendem através das organizações sociais, imaginário, valores, símbolos, rituais e organização para o trabalho que refletem e preservam as suas identidades culturais.

Tais organizações elaboram e executam agendas sociais locais militantes, que constituem e reafirmam uma importante dimensão política da educação popular.

Na perspectiva do discurso acadêmico e institucional sobre educação popular, convive este aspecto político em duas vertentes: primeiro a razão e atuação institucionais em nível macro, outra, toda prática educacional institucionalizada ou não, assumida politicamente no nível micro. Nesses dois âmbitos, a dimensão política

estabelece e atua diretamente diante das relações de poder e contra- poder. A Revista La Pirágua (2009 e 2010), por exemplo, trabalha esta dimensão política, embora percebamos uma insuficiente produção sobre a dimensão pedagógica da educação popular. Conde (2009) e Mejia (2010) compreendem a dimensão política e pedagógica como saber e poder de maneira mais conjunta como concordamos; discutindo a importância de um entendimento e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais.

Ricardo Lucio (1994) aponta a diferença entre o conceito de educação e pedagogia. Para ele educação tem um conceito amplo com uma prática social intencional através da transmissão do conhecimento e de valores historicamente determinados, quase sempre reproduzindo a ideologia das classes dominantes. A Pedagogia seria a sistematização de práticas educativas e saberes pedagógicos nos contextos escolares a partir das práticas caracterizadamente emancipatórias.

A partir das nossas experiências de pesquisa que aconteceram desde o momento da nossa graduação em ciências sociais na UFPB, quando tivemos a oportunidade de atuar em projetos de extensão da PRAC (Pró-reitoria de ação comunitária) – UFPB, e realizar o trabalho de conclusão de curso “As práticas pedagógicas do movimento dos sem-terra no assentamento de Massangana/Cruz do Espírito Santo – Pb”, pela realização da pesquisa para a conclusão do curso de mestrado em educação na UFPB “a pesca artesanal em Cabedelo, entre o desaparecimento e a resistência”, além do nosso trabalho como docente da UFPB, podemos afirmar que existe uma visão nossa e uma abordagem própria da temática da educação popular e da relação de saberes que desenvolvemos, contudo, considerando a tradição da pesquisa acadêmica em educação popular, pensamos ser mais adequado adotarmos itinerários definidos pelos pesquisadores de referência. Assim adotamos o “roteiro” sugerido por Torres (2010): 1. a curiosidade epistêmica e atitude problematizadora que envolve a disposição e a vontade de pensar numa perspectiva crítica. 2. Colocar-se criticamente diante do mundo, numa atitude moral e crítica diante dos contextos, acontecimentos e realidades emergentes. 3. Pensar considerando opções de transformação, são desafios que exigem lucidez, rigor num posicionamento ético e político. 4. Pensar criticamente, o que implica reconhecer as diferentes formas de raciocinar e afirmar os nossos próprios valores diante de uma cultura alienante. 5. Adquirir a capacidade de ler o mundo criteriosamente com o uso da razão. 6. Que pensar criticamente não se esgota no

elemento cognitivo; envolve subjetividade, o entendimento de novos significados e novas linguagens. 7. A formação do pensamento e da subjetividade é uma experiência mais completa quando acontece de forma coletiva.

Mostra-se tarefa impraticável tentar determinar em que momento podemos considerar que surgiu o movimento de educação popular. Pensada enquanto elemento da cultura de um povo, podemos considerar que as variadas expressões e transmissões de ideais e conhecimentos das tribos indígenas com sua cultura, já seriam referenciais legítimos da educação popular no seu sentido amplo. Também podemos citar a reação das comunidades indígenas ao domínio do colonizador e os movimentos de libertação no período escravocrata como expressões de movimentos populares que produziram um incontestável efeito pedagogizante, e já constituíam uma ideia e um discurso sobre a situação de luta entre dominantes e dominados.

Pensamos ser mais adequado ao contexto deste trabalho situar a educação popular no Brasil sob o ponto de vista da sua relevância para a superação das condições de exploração, preservação da cultura das minorias étnicas e para a construção da cidadania.

A dimensão política da educação popular pode ser percebida a partir do entendimento de que, sua maior preocupação é educar sujeitos considerando a importância do processo de conscientização e construção da cidadania. Ela se realiza de forma subjetiva, considerando uma diversidade de contextos culturais, seus saberes e modos de aprender, como também variadas práticas educativas e relações com os movimentos sociais, com as outras culturas e com a política. A Educação Popular existe na América Latina como um conjunto de práticas educativas comprometidas com a emancipação dos setores populares, entendidos tanto como sendo as massas exploradas (operários), como as chamadas “minorias étnicas” e ainda os “excluídos”.

A dimensão do campo de atuação e relevância da educação popular só pode ser entendida a partir de uma posição política definida que a reconhece como um processo coletivo legítimo. É um projeto questionador e libertador; percebê-la como uma prática social intencional; compreendê-la como uma modalidade de educação não reprodutivista que favorece a organização e a participação popular; que trabalha no âmbito do conhecimento com intenção e objetivos políticos essencialmente

democráticos que surgem das classes exploradas é a maneira mais racional de entendê-la. Podemos perceber um núcleo comum constituído: de uma leitura crítica da sociedade e um papel integrador; uma intencionalidade política emancipadora; uma contribuição para a construção de um sujeito protagonista; uma convicção que é possível contribuir e atuar localmente para a conscientização popular e gerar diálogos e ações coletivas que constituem uma forma legítima de saber.

Os diferentes contextos políticos que evidenciam as particularidades regionais e nacionais, tratam de um campo cultural onde a educação popular coexiste com diferentes posições e concepções. Diferentes autores expressam cinco momentos da história da educação popular na América Latina: desenvolvimento da pedagogia libertadora de Paulo Freire (anos 60 e 70); o discurso emergente que funda a educação popular (anos 70 e 80); a renovação do discurso, e o reconhecimento da história e da cultura dos setores populares (anos 80 e 90); a chamada refundamentação da educação popular (anos 90) e a reativação no contextos dos novos movimentos populares, (anos 90 e a primeira década do século 21).

Por afinidade epistemológica e metodológica, explica-se a tendência de identificar a educação popular como sendo a construção de conhecimentos e formação de cidadania por caminhos alternativos à educação formal.

Uma referência fundamental em educação popular:

Paulo Freire, como experiência de investigação, desenvolveu desde 1961 com um grupo de intelectuais uma proposta metodológica denominada Método Paulo Freire no interior dos movimentos de cultura popular para emancipação das massas populares da ignorância e opressão através da educação, relatado em seus escritos principalmente na Educação como prática da liberdade, publicado em 1967. Nos círculos de cultura e nos centros de cultura aconteciam debates discussões de ações que constituíram uma proposta de alfabetização. O método de Paulo Freire consistia na investigação temática, a tematização e a problematização. Tais momentos procuravam conhecer o contexto, as potencialidades e necessidades, aspirações e expectativas dos estudantes, identificando as expressões que interpretavam a realidade constituindo as palavras geradoras que seriam a base das discussões.

A discussão das ações idealizadas por Paulo Freire oportunizou surgir na América Latina através de movimentos sindicais, camponeses, eclesiais, culturais, partidos de movimentos esquerda etc., a reivindicação emancipatória de uma verdadeira massa de explorados. Percebeu-se com absoluta clareza a fusão entre a política e a educação. Nesta perspectiva, Borda (1979 e 1980) põe em prática a Investigação-Ação Participativa, que aponta princípios e critérios metodológicos inspirados nesta promissora linha que surgia: autenticidade e compromisso, antidogmatismo; restituição ou devolução sistemática da cultura e das linguagens, sensibilidade as diferentes linguagens, auto investigação e controle coletivo do processo produtivo, técnicas sensíveis de coleta e análise de dados de pesquisa, ação e reflexão permanentes, dialogo e comunicação franca e aberta, resgate histórico e liberdade e valorização da experiência. A partir daí a IAP surge como opção metodológica baseada em práticas libertadoras, publicando livros e materiais na área de educação de adultos. Destacando nos anos 60 a Pedagogia do Oprimido, obra de Paulo Freire a partir da qual a pedagogia crítica é rebatizada como Educação Popular.

Garces (2010), por sua vez, num estudo sobre o movimento dos sem-terra no Brasil, define a Educação Popular e a sua pratica como: uma pedagogia do oprimido; uma contraproposta metodológica a uma educação bancária; uma alternativa comunicativa e uma proposta esperançosa e viável para uma ação libertadora. Tais práticas, assumem três dimensões: a dimensão política uma vez que foi criada para conscientização dos oprimidos para dialeticamente transformar a realidade assumir o protagonismo do homem novo, ético e livre; a dimensão pedagógica no sentido de enfrentar os desafios da educação tradicional através de uma pratica problematizadora, em que professor e aluno aprendem, educam e são educados mediados pelo mundo e a dimensão comunicativa, com o diálogo problematizador, que surge nas ações, na dialogicidade que propicia a libertação, a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Comenta ainda Garces, que a pratica leva a crer que a Educação Popular está fora dos muros da Escola e entre os Adultos. A Educação Popular antes, era vista como educação comunitária, cursos de formação de lideranças, processos de educação com poucos espaços de reflexão. Faz-se necessário democratizar os métodos de ensino, criar espaços de participação e garantir as condições materiais para que se possa ensinar de uma forma diferente. Fazer o novo a partir do que se vê, criticamente.

Ao longo da década de oitenta, foi surgindo a compreensão da necessidade de se desenvolver e reconfigurar o coletivo dos atores sociais, e revelar novas identidades, a cosmovisão e diferentes modos de ver a realidade e atuar sobre ela. No âmbito acadêmico, as inquietudes levaram a novas e comprometidas práticas ligadas aos movimentos sociais na comunicação social, na história, na antropologia e na sociologia. Os educadores populares foram criando ou incorporando opções metodológicas como Borba e Celso Furtado, entre outros, com a recuperação histórica através do diálogo e da participação estabelecendo análises mais críticas do uso ingênuo da história oficial e acadêmica com diferentes propostas para compreender a realidade e as práticas populares a partir do olhar dos próprios sujeitos com a metodologia e um compromisso transformador.

Partindo das insatisfações e dúvidas dos educadores populares em como orientar as pesquisas sem reduzir a educação popular a um simples discurso pedagógico, ou realizá-la sem a sensibilidade para reconhecer a relação entre o político e o educacional, as novas tendências ideológicas e pedagógicas levaram os educadores como Mejia (1993) a enfrentar esses desafios e evidenciar as relações entre os conflitos sociais e a educação, estabelecendo novas formas de análise, como forma de superar uma cosmovisão classista. Tais posições proporcionaram novos olhares e interpretações na pesquisa em educação, agora com muito mais influência da antropologia e da sociologia.

As práticas educativas populares foram influenciadas por esses novos contextos, novos discursos, novos métodos de pesquisa e renovadas compreensões que foram difundidas através de encontros, seminários, congressos etc., da criação de redes estáveis de comunicação, de projetos político-pedagógicos compartilhados nacionalmente e internacionalmente, que na prática, produziram novos tecidos sociais e uma nova forma de ver e fazer política. Estas diferentes formas de fazer a sistematização de experiências e construir conhecimentos e validá-los, possibilitaram a recuperação e o reconhecimento de saberes outrora desvalorizados, além do que possibilitaram o despertar para a necessidade da socialização das experiências e conquistas para outros setores sociais, produzindo e oportunizando reflexões que deixaram de ser locais, pontuais e unicamente acadêmicas e institucionais, para se tornarem uma construção democrática participativa e acessível. Para o autor, a sistematização é entendida como “uma modalidade de conhecimento de caráter coletivo, sobre práticas de intervenção e ação

social que a partir do conhecimento e interpretação crítica dos sentidos e lógicas que constituem, busca potencializar e contribuir com a conceituação do campo teórico temático no qual se inscrevem” (Torres, pág.21).

Alguns critérios devem ser considerados: a produção intencional de conhecimentos; a produção coletiva do conhecimento; o reconhecimento da complexidade das práticas, a busca para reconstruir a cultura popular em toda sua amplitude; a interpretação crítica da lógica e dos sentidos que constituem a experiência e a busca em potencializar a própria prática de pesquisa em intervenção social. O autor considera que a definição da sistematização pode ser entendida a partir da autorreflexão que os sujeitos podem fazer e impulsiona a prática da ação social ou educativa reconhecendo saberes num esforço coletivo e intencional de reconstrução (mais racional) da compreensão dos contextos, fatores, sentidos e elementos que podem fortalecer e transformar sua ação. A complementaridade do processo investigativo da educação popular seria a educação popular como exercício investigativo, também a pesquisa como experiência formativa. Todavia, nem sempre tenha sido garantido, a produção sistemática e rigorosa do conhecimento, por parte dos educadores populares, a sistematização das experiências tem sido no mínimo uma base para a construção das teorias da educação popular.

O CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), desde 2000, vem incorporando nos eixos temáticos de suas discussões a necessidade de estabelecer os limites de como pensar e reconhecer ou não os projetos como práticas libertadoras a partir dos paradigmas emancipadores. O que, para Mejia (2009), deve alimentar a tradição pedagógica crítica, como os escritos de Paulo Freire e a generalização dos diálogos e experiências nos meios acadêmicos, políticos e sociais. Importantes reflexões também surgem a partir de um pensamento de Paulo Freire, sobre a questão fundamental de responder aos desafios inesperados e diversificados que aparecem durante a preparação de sujeitos sociais críticos, que precisam ter as respostas para: contra o que? Subjugados por quem? Contra quem? etc. Na ética e na política, na composição de um universo mais legitimado, Mejia inicia seu artigo apresentando como os educadores populares assumem uma concepção educativa que tem suas práticas, seus conceitos, pedagogias e metodologias com indignação ética e na busca de uma transformação social para construção de uma sociedade mais humana e mais justa.

Não há educador popular sem uma concepção educativa que nasce de três eixos: O paradigma latino americano nos enfoques renovadores da pedagogia; as correntes críticas que iluminem a prática e concretizem as propostas metodológicas e a concepção de educação popular que deixa explícito seu enfoque libertador. Os movimentos históricos sempre demarcaram os caminhos da educação e os conteúdos a serem ensinados em torno da disputa do pensamento religioso com o pensamento racional; do humano e do científico com a irracionalidade dos impulsos etc., desta maneira, os conflitos entre saberes e não-saberes sempre permearam o universo da educação não eximindo-o de ser também um espaço de luta por poder.

Diferentes correntes pedagógicas insinuaram-se na leitura dos fenômenos sociais e da educação, entre elas a kantiana com exames avaliativos da natureza das coisas e um olhar ético do individual e do universal; a marxista com as discussões da realidade sociohistórica; a foucaultiana ancorada na genealogia e nos discursos dos micro poderes e a singularidade e epistemologias particularmente desenvolvidas nas correntes de pensadores da Ásia, África e América Latina, com as ideias de Simon Rodrigues das Universidades indo americanas, de Mariategui Perez e Paulo Freire, referenciando a educação na identificação e consideração dos contextos socioculturais como um processo histórico de relações pedagógicas e políticas.

É necessário que construamos propostas educativas e pedagógicas para lutas numa nova sociedade onde o cotidiano das práticas pedagógicas seja entendido como sendo novos saberes redimensionando os conflitos. Tal premissa se constitui a pedra angular para a construção de Projetos Educativos e Pedagógicos Alternativos - PEPA, que demonstram ser impossível separar a educação do reconhecimento e da identidade cultural.

As tradições críticas transformadoras são espaços de resistência e contrapropostas ao poder hegemônico, fundamentadas nos seguintes aspectos: a resistência ao poder; a construção de lugares de oposição; forjar o surgimento de subjetividades críticas; a pergunta pelo lugar do humano; a visibilidade dos interesses; a visibilidade das diferenças; a construção de projetos de emancipação no terreno da teoria e da prática; a flexibilidade crítica; o desvelamento da alienação; a luta contra o poder; o enfrentamento do determinismo econômico; o desvelamento da hegemonia cultural; o desvelamento da racionalidade asoberbada; o desejo como lugar de controle;

a iminência e transcendência como outorgadora de sentidos; a reconceitualização do poder levando a mais alta esfera econômico-política; a relação entre a esfera pública e privada; o surgimento do biocentrismo e as novas linguagens. Para o autor, essas correntes de educação e pedagogias críticas advogam a necessidade de construção de novas realidades nas práticas pessoais e profissionais dos educadores.

O PEPA, aponta a necessidade de projetos transnacionais e multilaterais na marcha de uma educação não atrelada a globalização. Uma vez redimensionadas, estas propostas críticas responderão significativamente mostrando caminhos alternativos diferentes do capitalista e neoliberal. As principais concepções da educação popular podem ser consideradas: pedagogias libertadoras com suas formas coletivas de aprendizagem para a vida social; a pedagogia das escolas cooperativas com o fundamento do trabalho associado aos processos de aprendizagem, a escola tradicional como reprodução econômica que considera os aparatos ideológicos do Estado e a organização da escola a serviço dos interesses econômicos, a escola como reprodução cultural no estabelecimento de redes educativas na formação das elites em descaso com as classes menos favorecidas, a escola como reprodução política que produz a hegemonia ideológica nas relações sociais, a educação popular e a cultura como campos de luta entre hegemonia e contra hegemonia, lugar onde os grupos oprimidos lutam, a educação popular reconhece os saberes populares proporciona a visibilidade dos setores excluídos.

Com o entendimento do aspecto político e pedagógico que intervém na educação popular, a educação e a escola, ao incorporá-la, poderão passar a ser entendidas como aparelhos de produção e disseminação do conhecimento na sua diversidade. A educação popular sistematizada e reconhecida institucionalmente surge com alguns determinantes: o fator tecnológico e sua evolução como cultura a ser trabalhada nos processos pedagógicos, o conhecimento sobre os limites e contradições entre a educação formal e não formal, o surgimento da construção das educomunicações e dos novos paradigmas, a necessidade de questionar a forma e o conteúdo alienado da educação tradicional, a visibilidade da realidade Latino Americana, Africana e Asiática, e dos grupos minoritários frente as ideologias totalizantes. A educação popular cria novas alianças e prega a unidade na diversidade com o estabelecimento de novos conceitos e práticas criadoras.

O respeito e a valorização da diversidade cultural, a vontade para fazer do mundo um lugar igualitário e sustentável são alguns dos princípios que partem da educação popular e deveriam caracterizar a educação como um todo, na sua pretensão universalista.

A visão sobre educação popular no contexto acadêmico desta pesquisa:

A educação popular tem sido percebida pelo senso comum, e mesmo em alguns ambientes acadêmicos de forma preconceituosa, como sendo uma versão simplificada de educação, confundida com uma educação “facilitada”, talvez reflexo de visões preconceituosas em reação a educação inclusiva, a política de cotas e a Educação de Jovens e Adultos – E.J.A. Na nossa visão a educação popular e, antes de tudo, na educação militante, a educação e a formação devem ser pensadas no sentido da autoconscientização, possibilitada pela visão humanista, pela formação cidadã, pela autonomia da escola, também pela ideia de uma economia solidária.

Este modelo de educação só pode concretizar-se, na nossa visão, por uma prática pedagógica minimamente autônoma, e jamais pela educação reprodutivista da escola formal; só pode ser pensada a partir de um nível mínimo de liberdades individuais, e dificilmente podem existir sob a dominação ideológica e política de um Estado e de uma escola capitalistas, racistas, “classistas”; daí a necessidade de alguma autonomia da escola frente as ideologias de classe.

Uma vez iniciado o processo de emancipação humana proposto pela educação popular (que é uma concepção de educação que pode estar presente em muitos setores), este paradigma haverá de mostrar-se necessário e suficiente, não somente para as classes exploradas, mas para os demais setores sociais que encontram-se igualmente desumanizados, explorados e alienados de variadas formas, sendo igualmente submetidos as mazelas de um sistema capitalista, hierarquizados, internacional, racista, etc.

Consideramos que muitas vezes a perda da percepção racional da realidade não atinge somente as classes subalternas, mas também aliena e desumaniza outros setores

sociais que encontram-se igualmente distanciados das liberdades individuais, vivem igualmente submetidos a “condições de classe” impostas pelos interesses capitalistas: o individualismo, a perda de identidade, a imposição da visão materialista, entre outras angústias. Podemos pensar em classes privilegiadas também vítimas da educação bancária.

A educação popular tem sido efetivamente um movimento de resistência a imposição de ideologias e saberes condicionantes, já não é difícil pensar, também, que ela tem sido um dos últimos campos de defesa da ética e dos ideais democráticos. Acreditamos que grande parte da força dos movimentos pela educação popular está no fato de que ela tem sido capaz de tornar possível que as classes populares sejam capazes de, com sua própria “visão de mundo”, captem as mudanças de realidade cotidiana e as compreendam, considerando assim, reagir, adaptarem-se, dominarem o objeto da realidade e exercerem uma práxis que tem garantido a sua sobrevivência frente à sociedade capitalista, a Estado comprometido com uma elite corrupta, ao etnocídio, as mídias alienantes e a lei injusta. Podemos afirmar, inclusive, que esta resistência de grupos populares através da educação popular é um processo histórico que remete ao período da colonização, embora raramente reconhecido fora do universo acadêmico. Permitimo-nos afirmar também que é de suma importância que nós que trabalhamos com educação popular passemos a conhecer mais profundamente as suas vitórias e a registrar sua relevância e papel ativo na construção da realidade.

Consideramos que a educação popular também precisa inserir-se e afirmar a sua relevância no campo das ciências da educação e das ciências sociais, no sentido de que é uma modalidade ou concepção de educação em que se reconhecem valores e saberes que na perspectiva da diversidade, mostra-se suficientemente racional, humana, ética, autêntica e mesmo ecológica, que transcende até velhas perspectivas materialistas das ciências sociais tradicionais, uma construção coletiva histórica a qual hoje chamamos de terceira via, novo paradigma etc. Temos constatado nas nossas experiências de pesquisa em educação popular que os saberes gerados na experiência da escassez e à margem das facilidades da tecnologia e da dinâmica social da atualidade, tem feito dos educadores populares, estudantes, líderes comunitários etc., legítimos formadores de ideologias anti-hegemônicas que fazem das suas práxis em educação popular e movimentos sociais, autênticos espaços de luta.

As ciências sociais, mais especificamente a Antropologia, tem por tradição acadêmica, reconhecer que a maioria dos grupos sociais tem, em situações adversas, realizado a sua própria acumulação de cultura. Esta concepção de cultura tem sido valorizada e reconhecida no ambiente acadêmico das ciências humanas e sociais, como também é tradição na educação, quando se fala em educação popular esta concepção mais democrática de cultura torna-se fundamental. Concordamos que esta é uma postura atrelada a educação, principalmente no nível do ensino superior e na EJA (Educação de Jovens e Adultos); contudo, sempre nos afligiu a preocupação de que a educação popular, os saberes populares, ao serem institucionalizados, não fossem esvaziados, no sentido de que o seu “radicalismo” não fosse falseado ou mistificado pelas teorizações complexas em nome de uma adequação a racionalidade acadêmica (do sistema formal). Nesta perspectiva, a educação popular enquanto patrimônio cultural do povo, não poderá deixar-se apropriar por pesquisadores profissionais e professores das universidades que em alguns casos, com complexas teorizações, mistificações e grandes apropriações interpretativas das lutas de classe, algumas vezes acabam inferiorizando as lutas e conflitos sociais reais, dando-lhes uma roupagem teórica e abstrata, transformando-as em meras problematizações ou “assuntos para publicações”.

O lugar da educação onde a concepção de educação popular mostra seu sentido com mais clareza é primeiramente nos movimentos sociais de base, na tradição cultural e na oralidade, e em segundo lugar nas escolas públicas e na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ao procurar tratar a educação popular numa perspectiva teórica, percebemos que os autores que a estudaram elevam-na a uma posição em que a perspectiva da educação enquanto movimento de emancipação do homem, é um projeto de “dimensão histórica”, que se inicia a partir das lutas de classes excluídas e exploradas, e acaba por transcender culturas, ideologias e classes sociais. São projetos de interesse coletivo para que se garanta o direito a identidade e o respeito as diferenças.

Consideramos inoportuna a tendência que percebemos em alguns discursos sobre o paradigma da educação popular e na própria teoria da mudança social, a constante referência aos “grandes marcos culturais” (Torres, 2010) no sentido da explicação por meio das crises de época ou momento de mudança como se o fato das transformações sociais não fizessem parte do desenrolar dos longos processos históricos, que passam necessariamente pelas “revoluções” culturais, pelas mudanças políticas, pelas transições dos sistemas econômicos (como previu Marx) e por que não

citar?, pelo próprio evolucionismo. Concordamos que as mudanças de conceitos, significados e sentidos na produção cultural e científica são o reflexo desses diferentes contextos históricos. Tratando mais especificamente a questão da possibilidade de uma sociedade mais justa, mais racional e mais humana, pensamos que no atual discurso sobre política, o paradigma do socialismo (e o seu conceito) vem sendo equivocadamente subjetivado sob a justificativa de mantê-lo vivo ao contexto desfavorável do mercado neoliberal; concordamos com a legitimidade de um discurso ideologizante, humanizador e democrático na educação.

Pensamos ser possível nos libertarmos de releituras e reinterpretações infundáveis dos conceitos estabelecidos na teoria política e reconhecer nestes conceitos tradicionais, um sentido objetivo e perfeitamente adequado as concepções modernas que temos de classes sociais, alienação, exploração, paradigmas emancipadores, conscientização etc. Concordamos com um movimento teórico-metodológico dentro do universo da educação popular em que, independentemente da renovação de alguns dos seus paradigmas e do fato da educação popular ser uma prática e uma construção teórica coletiva, pode-se obter também bons resultados e dar boa contribuição no seu embasamento teórico e na sua relação com a construção da cidadania, trabalhando no sentido de objetivar algumas das suas categorias para dar-lhes força, no sentido de que tem sólidos antecedentes históricos, como também tem a sua importância reconhecida para a formação da cidadania.

A partir de algumas experiências de trabalho em educação, mais especificamente nas nossas orientações de trabalhos de conclusão de curso “TCCs” do curso de Psicopedagogia da UFPB, nos congressos, seminários, encontros etc., e mesmo nos debates com colegas que tivemos, percebemos alguma dúvida ou insegurança ao mencionarmos a pesquisa em ambientes diferentes do espaço da escola, deixando-se de perceber a sua presença em muitas situações em que acontecem o diálogo, e a construção e transmissão de saberes. Apesar do reconhecimento acadêmico de que o do aspecto emancipador da educação popular também acontece para além da escola, e está presente na cultura popular e nos movimentos sociais, sentimos falta deste reconhecimento em termos de prática em pesquisa e do estímulo da academia por estas diferentes buscas. Nas nossas experiências de campo, percebemos manifestas ações pedagógicas, e por que não dizer emancipadoras, em situações de organização para a produção, movimentos culturais, na prática da economia solidária, na diversidade da

cultura e dos comportamentos, nas práticas religiosas etc... que, para nós, tem-se mostrado verdadeiros movimentos populares de libertação, mas, que para o rigoroso modelo acadêmico ao qual temos que nos submeter, algumas vezes não podem ser reconhecidos como “instituições” que realmente ensinam algo, e que podem ser reconhecidas como prática de educação popular; de certo modo, foi também devido a esta questão inicial, que fomos levados a verificar as práticas de educação popular e a influência do senso comum que mostraram-se mais atuantes do que a educação escolar para a formação dos saberes em algumas comunidades.

Percebemos que, no nível dos discursos, existe um reconhecimento dessas dimensões múltiplas das práticas em educação popular, alguns autores, como Boa Ventura, entre outros, tem-se referido à “ecologia dos saberes”, “sociologia das emergências” e até em movimentos de “descolonização”. Neste sentido, concordamos que devido à complexidade que a temática da educação popular impõe, haja liberdade de método e referenciais menos condicionantes na caracterização das diversas formas de educação popular, onde se possa sair dos limites das pesquisas acadêmicas tradicionais das ciências sociais em benefício da compreensão real destes agentes e das suas práticas, tendo em vista que suas potencialidades e transgressões contra o sistema dominante tem sido inquestionavelmente eficazes. Caberia aos pesquisadores acadêmicos conhecerem estas práticas e os ideais que atualmente as sustentam, sem dúvida, uma racionalidade, um pensamento, um conhecimento acumulado que anima as populações subalternas e que vão para infinitamente além de uma intencionalidade acadêmica, corrente pedagógica ou sociológica. Talvez uma prática pedagógica já constituída, que parte da educação popular para fazer-se presente na sociologia da educação.

Em nossas experiências acadêmicas que antecederam esta pesquisa, observamos que a educação popular pode ser pensada como algo que carrega dentro de si a perspectiva democrática, pelo fato de que tem sido, nas formas mais originais e assistemáticas, um sistema “aberto” de transmissão de saberes, inclusive, com direito à diversidade de experimentos e atitudes pedagógicas; embora que “intuitivas” e assistemáticas (e, muitas vezes, imperceptíveis aos pesquisadores em educação). Outro fato que deve despertar o interesse dos pesquisadores em educação é o de que os sistemas de trocas e valores materiais e simbólicos que a perspectiva da educação popular vislumbra sustenta-se num forte apelo a equidade, a solidariedade e a ética; uma

proposta reconhecida e vivenciada por todos aqueles que conseguem manter-se em contraposição as expectativas e exigências do mundo capitalista/individualista, ao que se definiu academicamente como “economia solidária”.

Singer (2000, p. 13) conceitua a economia solidária como “o modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho”. Singer (2003, p. 116) também fala que a economia solidária “se refere a organizações de produtores, consumidores, poupadores etc., que se distinguem por duas especificidades: (a) estimulam a solidariedade entre os membros mediante a prática da autogestão e (b) praticam a solidariedade para com a população trabalhadora em geral, com ênfase na ajuda aos mais desfavorecidos”.

Consideramos como ponto importante na produção e nos estudos sobre educação popular, o reconhecimento do trabalho informal e autônomo, e a produção familiar como elementos de cultura e conhecimentos. O trabalho das classes populares, uns mais pedagogizantes, outros menos, a partir da nossa observação, precisa ser mais explorado como prática autêntica da transmissão de saberes nos setores populares; isto por causa do alto valor que a classe trabalhadora privada de educação, reconhece nele. É o conhecimento que aparece na forma da tradição de um ofício. Para as classes populares, o trabalho informal e a produção familiar, apesar da sua invisibilidade são o seu meio de subsistir e afirmar a sua identidade, tem sido responsável por um considerável volume de mercado; e com certeza atesta a eficiência de um saber aplicável.

Sendo necessariamente algo que depende do fenômeno humano ensino-aprendizagem, o trabalho enquanto elemento pedagogizante, no nível das classes desprestigiadas, a nosso ver, é o depósito dos conhecimentos técnicos dominados pelos trabalhadores das classes populares, que em muitos casos transmite-se de geração em geração, não raro, oralmente. Nestas relações de trabalho expressam-se e se firmam as subjetividades da tradição e da formação da identidade, e a objetividade das regras, preceitos de prudência e padrões. Para o pesquisador que procura o fenômeno da educação na sua diversidade, a educação popular vem se constituindo um vasto campo a ser explorado.

2.2. A educação popular como instrumento de identidade cultura e democracia.

Consideramos as práticas de educação popular como mediadoras de construção de identidades, a partir do reconhecimento da cultura e da democracia. Como mediar a construção das identidades individuais como entendimento de que, a autoafirmação e o auto reconhecimento é o primeiro passo para construção das subjetividades? Reconhecendo o que, como diz Santos 2000, são as diferenças nos caracterizam e as semelhanças que nos igualam.

As relações estabelecidas entre os pares, no meio cultural e social, constituem uma prática identificatória de lugares, dizeres e fazeres que sem dúvida contribuem para identificação de grupos étnicos, manifestações culturais e populares.

As ações e as representações que os sujeitos fazem espontaneamente, permitem perceber os sentidos e significados das ações humanas socialmente construídas. Neste sentido, os pressupostos que constituem a educação popular na construção da identidade, cultura e democracia de uma comunidade, constituem um quadro promissor de análises sobre as interações dos sujeitos, suas linguagens e modos de agir, que a consciência do indivíduo(1993, p.11) “....um processo de atividade humana e, no interior das relações sociais concretas e históricas nas quais cada homem se insere”, tal afirmação aponta, para que entendamos, que a identidade é democraticamente construída no meio social e cultural, através de elementos de mediação entre eles a educação.Santos (2006, p.68) afirma:

“Reconhecer o caráter político dessas relações sociais existentes em todos os espaços-tempos, coloca a exigência de que a luta pela democracia assuma a especificidade de cada um deles, portanto, de cada luta travada.”

Paulo Freire “Não basta proclamar a vontade de fazer uma educação participativa, dialogada e emancipadora. A dificuldade maior é de se saber como fazê-la, porquanto há muitos empecilhos. O poder do educador inibe a voz do educando. O mundo popular é regido por lógicas de difícil entendimento para educadores vindos de outros meios sociais, o que, não raras vezes, bloqueia o diálogo.”

As práticas sociais da educação popular, as práticas culturais, sofrem com o efeito das desigualdades de acesso aos bens, de acesso e permanência na escola. Mas isso não é suficiente, para explicar as necessidades da apropriação dos produtos advindos dos compartilhamentos culturais, constituídos nos espaços profissionais, familiares, comunicacionais, onde os setores populares criam para si próprios seu lugar identificatório, o que sem dúvida, a globalização estabelece uma forma de esmagar as culturas locais, em nome da massificação de uma cultura globalizada. A tradição, a língua e os costumes, são penetrados em seus elementos essenciais.

A (re) valorização da escola como parte da Educação Popular, aparece junto à discussão da Escola Pública, não a orientação segregadora, de escolas isoladas dentro das comunidades, mas uma escola integradora, democrática, com programas institucionais voltados à consolidação das identidades e preservação da cultura.

Não se trata apenas de garantir o acesso e a permanência dos alunos de classes populares na escola, mas escolas democráticas, que respeitem em seus projetos pedagógicos, as características da comunidade, valorizando suas diferenças, o que consolidará, sem dúvida, a identidade da comunidade construindo um novo ou renovado discurso cultural.

Nessa perspectiva, Freire (1991. p. 37) afirma:

“Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quanto possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a “expulsão” das crianças do povo.

Pensamos que não há uma educação sem uma finalidade pensada, sem um objetivo. Uma escola, uma educação voltada às classes populares, aqui em particular, para uma comunidade com características e cultura tão diferentes, como uma comunidade cigana, essa educação teria que atender aos anseios da comunidade, de acesso ao saber sistematizado, a aquisição do conhecimento produzido, sem ter violada sua cultura.

A abordagem da questão da transmissão daquelas informações, conteúdos curriculares, que vem a ser exclusivas a certas elites, referentes aos caminhos e entendimentos essenciais para formação de uma identidade de classe, retoma a discussão das práticas autoritárias concretas, que reduzem o discurso democrático e das relações históricas e sociais e das práticas “educativas” que se estabelece na escola.

3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: a identidade cigana e a sua relação com a escola

Nas visitas realizadas a comunidade cigana de Mamanguape, percebemos que havia, na fala de algumas pessoas que conversamos, uma expectativa sobre a interação com a universidade gerar novas possibilidades para a conquista de direitos e cidadania daquela população, que por sua etnia vem ao longo dos anos sofrendo preconceito e discriminação sócio educacional, resultando em condições concretas de exclusão. Paralela a esta questão, existe um descaso de políticas inclusivas e sociais voltadas às comunidades ciganas em geral que encontram-se em processo de reconhecimento como comunidades tradicionais para que participem dos programas sociais institucionais. Alguns indivíduos por iniciativas isoladas, caracterizadamente por questões econômicas, não de etnia, inscreveram-se e tiveram sucesso no programa bolsa família.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 3º inciso IV, reza: promover o bem-estar de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no título II, art. 3º inciso IV, prega a liberdade e apreço a tolerância. Nesse sentido a busca pela identidade, preservação da cultura do acesso à educação a o trabalho e ao lazer estão legalmente garantidos, mas não saem do papel.

Ao se discutir as questões da comunidade cigana de Mamanguape, sobretudo quanto à inclusão na escola, constatar a má qualidade de vida, a perda do poder aquisitivo, as condições dos velhos e das crianças, compreendemos que as injustiças sociais precisam ser denunciadas, para serem evitadas, e, através da educação e da convivência de ciganos com não ciganos, aprender a conviver com as diferenças.

Em Mamanguape, como em várias cidades nas quais vivem ciganos fixados, a ideia preconceituosa de que os ciganos são ladrões, falsos, preguiçosos leva a uma condição mais difícil ainda de inserção e participação social.

A cidadania cigana, é esvaziada também pelo enfraquecimento do conceito de etnia, de costumes, de língua, e pela aculturação que penetra nas tradições da herança cultural e dos saberes produzidos como: a forma própria de organização social, chás,

benzeduras, mandalas, quiromancia, baralho, música e danças ciganas. A cultura cigana é vista como folclore.

Os ciganos são protegidos por uma legislação ainda frágil para as etnias onde eles participam como grupos depois dos índios e negros e quilombolas. Seus direitos são dissolvidos e discutidos por aproximação, nos decretos e resoluções que tratam do tema. Os ciganos são reconhecidos como integrantes do povo brasileiro, mas reconhecê-los como cidadãos parece estar ainda muito longe de ser conseguido. Suas garantias enquanto grupo étnico além dos documentos nacionais anteriormente citados encontramos documentos internacionais que norteiam as ações: a Carta dos Direitos do Ciganos 2002, Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais de 200, e o Estatuto da Igualdade Racial de 2003, cujo teor, embasou o documento da Igualdade Racial Brasileira de 2005.

Em Mamanguape, não é diferente. Apesar da garantia das cotas e do atendimento diferenciado, previsto no Plano Estadual de Educação da Paraíba, (2016 a 2020) meta 17, as comunidades vêm enfrentando dificuldades para efetivação de seus direitos de acesso e permanência na escola.

Uma das questões que fragilizam a população cigana, é a ausência de dados estatísticos no último censo do IBGE as distorções aconteceram quanto ao número de indivíduos ciganos no Brasil pouco mais de 20 mil. Na verdade, muitos mais indivíduos ciganos existem.

Aqui na Paraíba os residentes, fixados são em torno de 3 mil indivíduos, espalhados em 23 municípios.

A ausência de dados sobre os ciganos, surge então a incompreensão de uma comunidade diferente. Rodrigues (2012, p. 122), comenta:

“A ausência de dados sobre os ciganos, muitas vezes se dá por suas próprias tradições. Não registram seus filhos, não escrevem... seus costumes se transmitem de geração a geração pela oralidade. Convivem uns com os outros, por um sistema de acordo realizados por casamentos ou pactos comerciais.”

A necessidade de repensar uma escola inclusiva, com a valorização dos saberes advindos das diferentes culturas, retoma a discussão que caminha pelo projeto político pedagógico da escola em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, passa pela formação do professor, pela escolha e utilização dos livros didáticos e pelo compromisso da escola com a comunidade.

Experiências interessantes, embora pontuais, vem acontecendo em relação aos aportes pedagógicos da relação entre os saberes da comunidade, e aqueles exigidos nas escolas. As feiras de Ciências, as semanas pedagógicas, tem realizado experiências integradoras entre grupos raciais, com a apresentação de capoeiras, desfiles multirraciais, atividades coletivas e em algumas comunidades, onde ciganos estudam.

Este estudo parte do método de abordagem hipotético dedutivo proposto por Popper (1975:62), em que partimos de um problema: a escola alienada e etnocida que não dialoga com os saberes populares, e sugerimos uma possível solução: a abertura ao diálogo e ao aproveitamento da cultura popular como facilitador do processo pedagógico. Mais objetivamente, esta pesquisa foi do tipo **qualitativa, exploratória e descritiva**, com ênfase nos referenciais bibliográficos, bem como no trabalho de campo, a coleta de dados empíricos foi realizada em vários momentos durante um período relativamente longo de pesquisa, desde meados de 2015, e mais intensamente a partir da qualificação deste trabalho em 2018. A título de experimentação nos propusemos a abdicar das tensões, juízos de valor e imposições acadêmicas racionalistas e dar vazão, também, a subjetividade e a interação sujeito-objeto de pesquisa, isto nos posicionou o quanto foi possível, entre o viés intuitivo e a lógica pragmática que o método científico nos impõe.

Realizamos ao longo destes três anos ou mais de pesquisa, a etnografia de longa duração, no sentido de que já havíamos adotado nas nossas pesquisas acadêmicas, além da modalidade de estágios de vivência, a coleta de dados de pesquisa realizada intermitentemente durante um longo período, a fim de compor um cenário geral das dinâmicas e transformações sociais que escapam a percepção do pesquisador durante uma estadia mais intensa porém curta, e as vezes também não são percebidas pelos próprios grupos investigados.

Universo da Pesquisa: a comunidade cigana de Mamanguape/PB e as escolas, igrejas e comércio do entorno da comunidade.

Sujeitos da Pesquisa: a comunidade cigana identificada como “rua dos ciganos”, com cerca de 80 indivíduos, bem como alguns populares não ciganos que residiam ou trabalhavam no entorno da comunidade, professores e gestores de 5 escolas frequentadas por crianças e jovens ciganos que somaram cerca de 41 professores e 5 gestores.

Instrumentos de Investigação: a observação participante e não-participante, questionário, a entrevista estruturada, a entrevista semiestruturada. Também será inevitável a coleta de dados assistemática numa caderneta de campo.

Procedimentos de intervenção: Vivências na comunidade cigana, reuniões com grupos focais e entrevistas semiestruturadas com gestores escolares.

Coleta e análises dos dados organização dos dados obtidos no caderno de campo, discussão do conteúdo das entrevistas e questionários.

3.1. Uma abordagem etnográfica

A partir dos conhecimentos empíricos e da própria realidade das nossas experiências de pesquisas bibliográficas que realizamos, reconhecemos a importância de se buscar um método, um discurso e uma postura verdadeiramente livres de suposições, de ideias preconcebidas, juízos de valor e tendências ideológicas que inconscientemente podemos nos deixar levar, estes fatores tendem a levar aqueles envolvidos num processo de pesquisa a uma certa desconfiança em algumas das teorias e fórmulas tradicionais e das experiências vividas em um contexto histórico passado, não vemos outro caminho senão a ampliação e renovação de métodos de pesquisa, ou, mesmo a busca por um paradigma renovado, o que possibilita a continuidade dos produtos científicos, a ampliação dos horizontes da pesquisa e das soluções para os atuais problemas da sociedade.

Na pesquisa científica qualitativa em ciências humanas, embora evitando produzir um pensamento exageradamente relativista, tem se tornado cada vez mais necessário buscar o sentido do conhecimento que se produz no próprio contexto que o engloba, do contrário corre-se o risco de permanecer num estado de uniformização alienação sustentado pelas velhas teorias e explicações generalistas e universalizantes, que diluem muitas das as questões objetivas locais e regionais, numa subjetividade que a nada responde e não explica suficientemente os fenômenos que se impõem como parte da realidade; fazendo desta construção de saberes algo que só vem a contribuir com uma visão de homem e de mundo copiada, caricaturada, reprodutivista e estéril. Diante de uma sociedade cada vez mais globalizada e massificada, as identidades e as realidades culturais locais tem sofrido um doloroso processo de alienação e etnocídio, daí a importância da produção de saberes sobre as realidades culturais e sociais em nível regional e na sua diversidade.

A partir das nossas pesquisas e estudos sobre educação popular, pensamos que está presente na sua proposta enquanto pedagogia humanizadora e ética, pensar o processo de desenvolvimento humano e construção dos saberes como uma característica universal dos grupos humanos, superando a concepção tradicional de conhecimentos (difusionista e eurocêntrica) que nos submetemos, que só reconhece a razão e os conhecimentos humanos quando estes são institucionalizados.

Ao nos depararmos com um sistema de educação reprodutivista, racista e classista, vemos acontecer o fenômeno do desenvolvimento tecnológico e econômico, sem necessariamente haverem avanços do ponto de vista humano e social. Neste contexto o padrão de cultura hegemônico segue em acordo com os interesses da civilização capitalista ocidental internacionalizada, que impõe a língua inglesa, a economia capitalista, a concepção de homem e de conhecimentos pautada no materialismo e a exploração exaustiva dos recursos naturais, como se fossem condições inquestionáveis para a existência humana. A partir de tais análises o modelo de civilização enquanto continuidade dos imperialismos passa a ser questionada de forma cada vez mais objetiva e sistemática, fazendo deste discurso um discurso científico e político, mais expressivo nos países em desenvolvimento que se encontram em estado de exploração econômica e sofrem aculturação e em alguns casos um verdadeiro “etnocídio” através da globalização econômica e da cultura de massa.

O olhar crítico com relação ao crescimento descontrolado da civilização em prejuízo dos valores humanos data do período clássico, com diversas lendas e metáforas sobre a decadência e a degeneração das sociedades produzida pelo pensamento materialista, sendo a mais popular delas o mito de Atlântida. Contudo contradizendo a razão e a percepção humanas, o mercado, como já sugeriram estudiosos da economia clássica e exemplo de Adam Smith, exerceria um poder de coerção social que se autodetermina e impõe sua lógica própria, que iria para além da compreensão humana, transformando e “desencantando” o homem e reduzindo-o a um mero instrumento de produção, quando não, fazendo das pessoas o próprio combustível a ser consumido pelo sistema econômico.

Diante deste cenário a sociologia critica nos espaços acadêmicos e a visão moderna de humanidade conquistada nos diversos ambientes culturais, propõem um rompimento com estas tradições deterministas e referenciadas numa história “engessada” e nos convidam a vislumbrar os novos horizontes de uma história dinâmica, da história do tempo presente, das mudanças sociais e da responsabilidade com um modelo de sociedade e produção sustentáveis.

É neste sentido que destacamos a relevância e o efeito transformador das práticas de Educação Popular, quando esta ousa repensar também o conceito de civilização, e mais ainda quando confronta este conceito já tão cristalizado, com o conceito de cultura. Até então, a ciência clássica entendia o conceito de civilização como sendo necessariamente o último nível de desenvolvimento de uma determinada cultura, ficando na ordem hierárquica: a selvageria (grupos desorganizados), a barbárie (como são classificados os índios brasileiros, por exemplo) e finalmente a civilização (sociedade organizada em torno de leis etc.).

“[...] este conceito expressa a consciência de que o ocidente nos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas mais primitivas” (Elias, 1994. p. 23)

Numa perspectiva multiculturalista, livre da concepção acadêmica clássica de cultura centrada no referencial eurocêntrico/civilizador, entendemos cultura como costumes, padrões de comportamento, modos de vida, de modo que podemos afirmar

que não existe sociedade sem cultura. É interessante notar, a título de ilustração, as diferentes compreensões de cultura e civilização entre os franceses e ingleses: “que minimiza as diferenças nacionais entre os povos e enfatiza o que é comum a todos os seres humanos” em contraste com o conceito alemão de cultura (Kultur): “que dá ênfase especial as diferenças nacionais e as diferenças entre os grupos” (Elias, 1994. p. 25).

Se, por um lado, temos uma tradição científica arcaica que limita a concepção de cultura, por outro lado, temos ciências ousadas e de vanguarda, a exemplo da primatologia, que vem descobrindo e registrando transmissão de padrões de comportamentos entre as gerações, mesmo entre animais, desconstruindo velhos paradigmas. Como podemos perceber, tornou-se praticamente insustentável a ideia de que para se ter cultura, seria necessário ter acesso aos saberes formais, e ainda negar ou disfarçar as nossas identidades étnicas e a nossa ancestralidade histórica para nos transmutarmos neste personagem fictício universal inventado pelos europeus.

Apesar do fato de percebermos, em muitas situações, que o pensamento eurocêntrico do mercado do direito e das ciências ainda adota esta leitura clássica em seu trato com as nações e povos explorados, já existe uma história não tão recente deste debate científico e político em nível global, que tem resistido a estas arbitrariedades, e um dos campos em que esta “nova consciência” se expressa com mais vigor é no campo da educação popular.

Segundo Boa Ventura (2010, p. 152): “As perspectivas interculturais tem vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna, ou o que com estas se articulam em novas configurações de conhecimentos”.

As nauseantes expressões da violência contra a humanidade, contra as minorias étnicas e contra todos os grupos “desviantes” da ideologia imperialista ocidental, não deixam dúvidas quando a necessidade se repensar a validade deste modelo. Precisamos reconhecer que a cultura humana na sua essência, seja a cultura das velhas sociedades europeias ou a cultura tribal de um determinado grupo isolado, é antes de qualquer coisa a sustentação da vida em determinadas condições, é a relação dos grupos sociais com a natureza em busca de recursos para a sobrevivência, em diferentes escalas e diferentes padrões tecnológicos.

Civilização enquanto acumulação de cultura e conhecimentos, criação de novas realidades, conquista de direitos coletivos e realização das liberdades individuais, difere bastante do conceito clássico de civilização, que sem muito esforço, pode ser notada como uma superposição da cultura dos povos na sua diversidade, pela cultura erudita ou civilizada imposta pelos colonizadores de ontem e de hoje.

O projeto de Educação Popular pressupõe uma ação conscientizadora, ética e humanizada, pressupõe um rompimento com o velho modelo de educação e de civilização opressiva, capitalista, arrogante e irresponsável que nos acostumamos a aceitar como se não fossemos sujeitos ativos na construção da nossa realidade; o mercado e o progresso econômico, ao contrário do que pensavam os economistas liberais clássicos, não produz invariavelmente benefícios à sociedade, sua tendência expansionista “inevitável e irreversível,” precisa estar sob a regulação de um estado de direitos humanos, para que o componente humano não passe a ser um elemento irrelevante ou mesmo ausente no processo civilizatório.

Mesmo reconhecendo a necessidade de se ter uma concepção universal de homem e racionalidade, as pesquisas intencionam representar algo mais do que um conhecimento geral abstrato, uma ideia ou um pensamento que não produz uma mudança na práxis social, assim sendo, a pesquisa de campo, as vivências, a interação entre sujeito e objeto de estudos, e o construtivismo como recurso pedagógico, impõem-se como uma condição para que se possa escapar das formas alienantes, reprodutivistas e desumanizantes de educação.

Adotamos, portanto, a postura e a linguagem do conhecimento crítico, refletindo o interesse comum dos que fazem educação popular em emancipar o homem das formas de opressão.

Essa pesquisa procurou explicitar o fenômeno da educação popular enquanto forma de resistência e sua importância para o desenvolvimento da educação e da democracia.

No recorrer neste estudo, ao considerarmos o aspecto emancipatório da educação popular, nos deparamos com as seguintes questões iniciais: 1-que mecanismos a educação popular tem-se utilizado para resistir à ideologia das altas classes capitalistas,

imposta pela educação formal? E: 2- qual o papel da escola para a conservação dos saberes e da cultura popular?

Procuramos investigar a eficácia do projeto de educação popular realizado em seis escolas e também alguns movimentos de educação popular que a expressam, no que se refere a sua contribuição para as classes populares nos seguintes aspectos: 1. A percepção racional da realidade, 2. A crítica consciente as condições de exploração e 3. As práticas individuais e coletivas para transformação da realidade social, 4. A participação da escola na preservação das identidades. Isto porque acreditamos serem estes elementos importantes para a ação de resistência a exploração capitalista e a massificação da cultura.

Pensamos a etnografia em acordo com a concepção do termo explicada por Laburthe-Tolra que a tem como “a descrição de fatos culturais das sociedades e da tradição ao final de contatos prolongados” (2010, p. 67), como uma narrativa descritiva dos modos de vida de uma determinada comunidade, recriando para o leitor as crenças, convenções, comportamentos e conhecimentos do grupo, bem como a dinâmica dos seus processos sociais (Spradley & MacCurdy, 1972).

Partimos de uma problemática presumida, mas sem ideias preconcebidas, buscando reunir metodicamente e sistematicamente dados observados por meio da documentação concreta; possivelmente conseguiremos apresentar algumas generalizações comprovadas e fidedignas a nossa interpretação. Sem prejuízo da objetividade da nossa busca pelo fenômeno específico da educação popular, poderemos nos empenhar numa compreensão holística da cultura e da organização social do grupo investigado.

Em nossa abordagem metodológica, pretendemos nos afastar de qualquer tendência evolucionista ou difusionista que já tanto influenciou as ciências sociais; o rigor no emprego do método possibilitará nos desvencilharmos do nosso etnocentrismo e dos nossos referenciais sociohistóricos que podem impossibilitar a real compreensão dos fenômenos observados. Neste ponto, apoiamo-nos nas experiências das pesquisas realizadas anteriormente nesta comunidade.

A forma de exposição do relato etnográfico tem sido objeto de discussão, o estilo de escrita, a linguagem, a recorrência as formas mais eruditas ou mais

espontâneas, têm constituído uma diversidade de modelos nos trabalhos académicos. Nesta pesquisa nos concentraremos em realizar um relato fidedigno do nosso contato com os grupos e o que observamos, como também apresentaremos uma teoria elucidativa dos fenômenos observados.

Em nossa visão do problema de pesquisa, partimos dos pressupostos de que: os membros da comunidade detêm conhecimentos específicos que os diferenciam, têm consciência de que estes conhecimentos precisam ser reconhecidos e transmitidos e de que a cultura hegemônica nega a validade de tais conhecimentos.

Partimos, ainda, de um pressuposto metodológico de que, apesar do aporte teórico e do contato com trabalhos semelhantes, ainda temos limitações em nosso conhecimento sobre a realidade local e procuramos compreender empaticamente suas particularidades. É importantíssimo deixar claro que, independentemente de termos conquistado a confiança de nossos colaboradores e informantes na comunidade pesquisada, o povo cigano tem como tradição se manterem relativamente reservados em relação aos não ciganos, de modo que concordamos que os estudos sobre esta cultura em particular assemelha-se, quanto as dificuldades de pesquisa, aqueles realizados com outros grupos “fechados”; além do mais, a despeito da língua Calon (chibí) já estar disponível na forma de dicionário na internet, por uma questão de ética na pesquisa, nos preservamos de procurar decifrar os diálogos “paralelos” que presenciamos durante esta pesquisa.

Durante a pesquisa de campo, além dos recursos para coleta de dados já citados, como a observação participante e não-participante, as entrevistas, reuniões com grupos focais etc., utilizamos outros recursos como o relato de experiências pessoais (história oral), e outras narrativas semelhantes que retratam as lembranças, as vivências, os momentos decisivos, os simbolismos e as lembranças enraizadas na memória do grupo.

O conteúdo destes relatos colhidos em campo também fornecerá um importante material a ser analisado. Aonde procuramos relacionar a citação de alguns termos predefinidos com a problemática em estudo, desta forma palavras, ideias e opiniões serão um indicativo da ocorrência do fenômeno que investigamos.

Consideramos que a nossa experiência neste tipo de pesquisa constitui um longo período de aprendizagem deste processo, que sabemos tratar-se de uma tarefa difícil,

tendo em vista que se por um lado ela permite uma considerável liberdade e abundância de informações disponibilizadas ao pesquisador, por outro lado, existem alguns critérios que são determinantes na qualidade do trabalho; Yin (1988) considera que “as demandas do estudo etnográfico, sob o ponto de vista intelectual, pessoal e emocional são maiores que as de qualquer outra estratégia de pesquisa”(p.56). Quanto ao fato de que a neutralidade, na atual concepção de pesquisa, limita-se à questão do cuidado na manipulação dos dados da pesquisa, considerando que a neutralidade do pesquisador, é hoje, nos espaços acadêmicos, um “mito” já superado, concordamos com Merriam (1988) que considera que o pesquisador “vai ter de recorrer às suas intuições, percepções e emoções, terá que manter uma atitude de vigilância constante para detectar e avaliar o peso das suas preferências pessoais, filosóficas, religiosas e políticas ,no decorrer da sua investigações”.

A empatia vem sendo apontada há muito como uma característica essencial dos pesquisadores que realizam trabalho de campo, ela se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que está nas raízes dos estudos qualitativos. Segundo este princípio, o pesquisador deve (conseguir) colocar-se no lugar do outro para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo e pensando; aqui consideramos oportuno acrescentar que talvez este seja o momento decisivo para se pensar a realidade e a possibilidade da atuação de pesquisadores autênticos em ciências humanas, devidamente amadurecidos e emancipados, pelo fato de que é realmente fundamental que estes consigam abandonar as suas ideologias de classe e realmente consigam se transportar e verem-se inseridos em outra realidade.

Segundo Judith Dawson (1988), isso se insere na validade na pesquisa qualitativa, diminuído a chance de deixar confundir por concepções e posições preconcebidas. O emprego da sensibilidade na fase de coleta, significa, por um lado, saber ver mais do que o óbvio, ir além das aparências, significa capturar os variados sentidos dos gestos, das expressões não verbais, da linguagem corporal, dos subterfúgios, das cores, dos sons, dos silêncios, e usar estas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista.

Quanto às contribuições mais objetivas para a ciência, Stake (1978) considera que o estudo etnográfico, sendo identificado como uma descrição densa, “fornece

experiências vicárias e torna-se assim uma fonte de generalização naturalística, com base nas descrições feitas pelo pesquisador, o leitor fará suas associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos” pelo emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por uma variedade de informantes, numa diversidade de situações, e abundância de informações, leva a uma focalização e síntese progressiva do estudo, de uma posição mais aberta no início da pesquisa, caminhando para um aprofundamento natural em direção aos aspectos que interessam mais ao pesquisador.

Essa modalidade de pesquisa de campo, de longa duração, é um instrumento notadamente adotado nas pesquisas em ciências humanas. Desta forma, pretendemos abordar o campo de pesquisa em busca de expressões perceptíveis do fenômeno que investigamos, expressões que muitas vezes vão além da percepção do senso comum e do óbvio, dos pré-conceitos e das pré-noções, mesmo na perspectiva acadêmica.

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos algumas ferramentas tradicionais, como: a observação participante e não-participante, questionário, a entrevista estruturada e a entrevista semiestruturada. Também foi inevitável a coleta de dados assistemática numa caderneta de campo. A partir da obediência ao método, consideramos uma atitude disciplinada e ética pela imparcialidade na coleta e interpretação dos dados de pesquisa, contudo temos consciência de que dificilmente a nossa presença não terá alguma influência sobre os fenômenos que pretendemos observar.

Dessa forma, pretendemos objetivar a coleta dos dados da pesquisa nos momentos em que o grupo investigado transmite ou realiza suas práticas culturais ciganas, nas situações de interação e aprendizagem escolar e, em outras situações nas quais possamos considerar como prática de Educação Popular. Nosso objetivo neste trabalho não é realizar uma exaustiva descrição da vida da comunidade investigada, mas tão somente das suas práticas pedagógicas e a relação da sua cultura com a pedagogia tradicional de escola. Por outro lado, pretendemos descrever e referenciar teoricamente as práticas de educação popular na comunidade investigada e as suas contribuições para a manutenção da cultura da comunidade.

A análise dos dados coletados será realizada por uma equipe multidisciplinar a ser ainda selecionada, com a possível participação de colaboradores oriundos das comunidades investigadas.

Consideramos relevante a pesquisa em educação popular, mesmo quando de cunho descritivo ou analítico, perfis que este trabalho pode se aproximar involuntariamente. Acreditamos na necessidade e na legitimidade de produções acadêmicas de maneira autêntica e contínua, e renovamos a nossa certeza quando nos deparamos com a afirmação de que a nossa educação deixa de produzir o sujeito histórico atuante: “A atual postura se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida, falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em um plano mais histórico” (Freire, 1996). A partir desta citação não há como não refletir sobre a importância das pesquisas em torno do sujeito histórico, das nossas identidades histórico-culturais que estão sendo apagadas pela expansão irracional da cultura de massas e do modelo capitalista de civilização.

A pesquisa é um esforço durável de observações e reflexões, a partir de uma visão formada num plano teórico, mas que consideramos completar o seu sentido ao ser confrontada com o plano prático, com o mundo dos resultados reais, com o pragmatismo, com os paradigmas que contradizem o contexto em que as teorias são formuladas.

A construção de conhecimentos enquanto possibilidade da natureza e da vida não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico, social. Por isto, consideramos a importância do rigor científico e da objetividade, mas, sem deixar de considerar a importância de uma produção de saberes dinâmica, ligada a realidade e ao cotidiano que a engloba e a determina.

Os estudos que intencionamos, realizará uma busca sistemática e rigorosa de informações com o objetivo de descobrir a coerência e a lógica de alguns elementos estruturantes da educação popular no que diz respeito ao seu aspecto de resistência de luta por direitos e das tradições populares.

Buscamos a delimitação do problema de pesquisa (a relação da cultura cigana com os saberes escolares formais) cientes do fato de que a nossa contribuição será para

o desenvolvimento do conhecimento em uma área e numa problemática específica dentro dos limites que determinamos.

Procuramos, com uma base teórica, um método investigativo e uma linguagem adequada compreender os paradigmas, modelos e tradições da educação popular nos locais investigados, tendo como foco o problema de pesquisa que definimos.

Pretendemos apresentar, ao final desta pesquisa, um argumento teórico afirmativo na forma de tese fundamentada e direcionada a um ramo específico do conhecimento.

Concordamos com um contínuo processo de análise crítica, problematização e síntese. Consideramos ser esta pesquisa algo mais do que uma abstração, de um argumento, pelo fato de termos tido o cuidado de considerar outros posicionamentos e considerações de participantes da pesquisa, que surgiram nos nossos levantamentos iniciais e que ainda haverão de surgir durante o andamento da pesquisa.

Procuramos assumir uma postura de pesquisa que não se limite a narrar conjunturas complexas do objeto em questão (a educação popular) como sendo mais um elemento do mundo cotidiano que se dilui numa práxis acadêmica excessivamente teórica e subjetiva, uma abstração.

Nesse sentido, procuramos evitar o discurso utópico das teorias puras encerradas nos muros da universidade que muitas vezes reproduzem um discurso intelectual, um discurso filosófico, uma erudição, e as vezes, uma quase-ficção.

O próprio universo da pesquisa em educação popular, algo já exaustivamente explorado, sugere que as pesquisas ofereçam novos horizontes, abordagens diferentes, novas possibilidades de se pensar a educação popular, sendo assim, consideramos que devemos ir além das simples análises descritivas e classificatórias dos problemas e das agruras presentes no contexto da educação popular. Acreditamos que há mais sentido nas pesquisas quando estas se propõem, mesmo enfrentando algumas dificuldades, a apresentar sistematicamente um ponto de vista particular ou uma abordagem inovadora do problema investigado, esta é a nossa busca.

Nesta pesquisa, partimos de um marco teórico sobre educação popular baseado principalmente nas obras de Paulo Freire, produzidas entre 1959 e 1996, além de outros

autores a exemplo de Michel Maffesoli em “O conhecimento comum” (2007) e Boaventura de Sousa Santos, entre outros que contribuíram para a ampliação do conceito e evolução do método de investigação sobre educação popular a partir dos anos 90.

A partir desses referenciais teóricos e da pesquisa de campo, pensamos que a educação popular na sua condição de elemento determinante para a conquista da autonomia e emancipação dos educandos, acontece por meios que estão fora do universo da educação formal, mesmo nos acautelando para não cair no radicalismo de pensar que a educação é irremediavelmente alienante, excludente e “inimiga do povo”, havemos de considerar que o seu papel “ideologizante” entra em conflito com sua proposta de atuação democrática. Consideramos o reconhecimento da educação popular como elemento fundamental para o processo de resistência das minorias a sociedade capitalista excludente, como também procuramos não nos afastar da ideia da educação popular como aporte dos “saberes populares”, ou melhor, como o campo da educação onde se permite a produção de conhecimentos e da cultura popular não oferecida/vendida, não verticalizada, institucionalizada, neocolonialista. Acreditamos nos espaços da educação popular como espaços de afirmação, reconhecimento e resistência das minorias.

Concordamos com a visão ainda em construção de que a educação popular, além da sua tradição histórica de militância política pós-ditadura, tem uma matriz herdada dos movimentos de resistência negra, indígena, operária etc., impõem-se e se manifestam como movimentos vivos, que se renovam, que embora não reconhecidos, tem sobrevivido à modernidade e a pós-modernidade, movimentos que, apesar da sua invisibilidade nos são cotidianos.

Objetivamente organizamos a nossa pesquisa da seguinte forma:

1. Apresentar, elucidar e discutir nossas ideias de pesquisa e questões norteadoras sobre educação popular a partir de uma pesquisa heurística inicial.
2. Apresentar e analisar alguns conceitos científicos da produção acadêmica tradicional (Paulo freire) e da mais recente (Boaventura, Scocuglia, etc.)

sobre educação popular, definindo assim nossas bases epistemológicas e as teorias em educação popular que darão sustentação a este trabalho.

3. Apresentação de uma construção teórica baseada em autores da educação popular que a partir de uma determinada interpretação, possibilite a nossa hipótese de pesquisa, também procuraremos apresentar o objeto de pesquisa, delimitando a problemática em questão, tomando como referência trabalhos já realizados por outros pesquisadores, e apresentando finalmente a nossa hipótese de pesquisa.
4. Definição dos elementos de análise, unidades temáticas, categorias, etc., baseando-se no referencial teórico, que indicarão quais dados precisam ser coletados e em que sentido se dará a nossa busca pelos resultados.
5. Realização de um cruzamento entre as teorias estudadas e a tradição empírica em educação popular encontrada na pesquisa investigativa, e a sua relação com o problema em questão.
6. Realização da análise e interpretação dos dados coletados, discussão dos dados com os colaboradores da pesquisa e outros professores pesquisadores e produção dos resultados conceituais da pesquisa na forma de conclusão.
7. Avaliação e autocritica do trabalho.

Nesta pesquisa qualitativa consideramos a visão de Ouellet (1994) que considera que “as pesquisas qualitativas não têm um padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também dos valores e dos objetivos do investigador”.

Nesse sentido, consideramos a possibilidade de recorrermos às mais variadas formas de interação e interlocução com o nosso grupo de investigação, tendo em vista que depois de iniciada a pesquisa de campo, não poderemos deixar de coletar impressões, dados e informações de interesse da pesquisa, sob o risco de nossa presença em campo deixar de fazer sentido, pelo fato de não estarmos mais registrando as expressões do nosso objeto de estudo.

Independentemente do fato de podermos precisar de recorrer às formas diversas e subjetivas de nosso processo de investigação em campo, em nossa pesquisa buscaremos verificar a ocorrência da hipótese de pesquisa de uma forma objetiva e sistemática, com esforço metodológico para não surgirem as distorções, esforçando-nos no sentido da

ética, da neutralidade e da autenticidade. Kuhn afirma que “a ciência tem diferentes meios de procurar, justificar e comunicar uma descoberta”[...] “uma pesquisa pressupõe uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção de realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, tenha clarividência dela ou não”.

A concepção de realidade que sustenta nossa iniciativa de pesquisa é diferente da concepção hegemônica da realidade, que está presente em alguns espaços acadêmicos (nos cursos imperiais); a percepção da realidade para nós, explorados, subdesenvolvidos, latino-americanos está no lado oposto, resistindo a imposição de uma percepção de mundo que é uma reprodução caricaturada do pensamento imperialista euro-americano.

Durante os processos de análise e interpretação dos dados coletados, consideraremos a importância do fato de que o significado dos dados e dos fatos analisados muitas vezes só se revelam para os que partilham dele, bem como para o fato de que as interpretações intuitivas e o sujeito histórico do pesquisador influenciam o seu julgamento.

Esse caminho inicial determinou um sentido, sem rejeitar possíveis mudanças de estratégias e métodos.

Esta pesquisa será de cunho etnográfico fenomenológico e construtivista. Pretendemos contribuir de forma objetiva com a área de conhecimento da educação popular com a investigação de um aspecto ou fenômeno singular que identificamos, e que, pela indução, pela comparação, pela associação de ideias, enfim, como referência, pode contribuir com a construção da ideia geral da educação popular como fator chave de resistência e de mudança. Além disto, pretendemos reafirmar a necessidade da incorporação de alguns elementos da educação popular nos saberes escolares como forma de preservação da identidade.

Nesse percurso, como fonte principal do conhecimento, adotamos um referencial teórico já produzido sobre a educação popular, e como fonte secundária os dados de pesquisa que surgirão a partir da experiência de campo.

Procuramos orientar os itinerários de pesquisa indutivamente, considerando a influência de elementos que podem influenciar nos “itinerários de pesquisa”, partiremos das convicções construídas no plano teórico e das experiências de pesquisa já realizadas, percorrer o longo caminho do empírico para o acadêmico, transitar do particular extremamente complexo, para as generalizações, para a síntese científica.

No decorrer da pesquisa, foi necessária a definição de algumas categorias de análise que exigirão algum trabalho epistemológico, mas, por outro lado, constituem algo de autoral ou arbitrário da parte de quem faz a análise, algo justificável já que, segundo alguns autores, as categorias de análise podem ser meramente descritivas, contudo, procuraremos categorizar nossos objetos de pesquisa de forma compreensível, para que outros pesquisadores, diante destes elementos, possam classificá-los da mesma forma.

Podemos citar algumas categorias que constituem o universo desta pesquisa: submissão, necessidades materiais, condicionamento do pensamento, capitalismo, processos pedagógicos, diálogo, reflexão, conscientização, desmistificação, emancipação, participação, mudança de atitude, empoderamento, autonomia, ética, política, consciência de classe, sujeito histórico, cultura popular, saberes populares.

Nesta pesquisa, procuramos identificar quais foram os elementos mais determinantes na realização da educação popular na sua diversidade, independentemente das atividades escolares, e quais são os momentos “chave”, mais decisivos (discursos, uma prática, um projeto coletivo etc.), para a identificação do conteúdo de conscientização e aprendizagem dos participantes, além disto pretendemos verificar a relação das práticas de educação popular com práticas pedagógicas das escolas investigadas.

Procuramos retratar, através de uma abordagem etnográfica, os momentos de aparecimento, desenvolvimento, de ruptura etc.; das práticas de educação popular na escola e em outros espaços, possivelmente identificando suas evoluções e contradições no campo pesquisado, tendo desde já a certeza da existência de uma “história passada de educação popular” e “resistência” (aos agentes externos opressores) nestes espaços onde escolhemos realizar a pesquisa.

Esta pesquisa insere-se em mais uma tentativa de experienciar os percursos teóricos e as práticas em educação popular para, possivelmente, contribuir com o seu entendimento e reafirmação no nível do discurso científico.

Em nossa história pessoal, cada experiência realizada no universo da educação popular mostrou-se singular, mas isto não significa que seu sentido é isolado e não serve como referência para outros contextos, isto é exatamente o que sugere o método científico (comparativo), hoje, os pesquisadores, ao contrário, sugerem uma comparação entre contextos e experiências diferentes, de forma indireta sugerem um diálogo, as vezes um enfrentamento, que pode surgir inclusive entre duas experiências científicas que aconteceram em um mesmo local, ou ainda o conflito existencial entre a visão do pesquisador acadêmico e a dos seus interlocutores no campo de pesquisa.

Muito do trabalho do pesquisador é estar preparado e capaz de compreender e participar deste diálogo, respeitando a lógica e a estrutura do contexto social e cultural que a recebe; muitas vezes isto poderá significar a desconstrução de um objetivo meramente pessoal e abstrato estabelecido pelo acadêmico segundo os seus interesses, para um compartilhar de um universo de ideias, ensinamentos e realidades sociais que supera em muito o papel, às vezes, ilustrativo do pesquisador acadêmico. “Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (Freire, 1997). Daí a necessidade de estarmos conscientes e abertos a influência do meio pesquisado, sem que haja necessariamente algum prejuízo da racionalidade ou da neutralidade do trabalho no que diz respeito a manipulação dos dados de pesquisa.

Foi realizada uma coleta de dados obtidos a partir de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, realização de reuniões com grupos focais e a observação participante e não-participante e aplicação de questionários nas escolas para fins de registro de dados. Além disto, consideramos a coleta de dados de formas mais diversas, nas situações de contato com o grupo pesquisado que pretendemos nos inserir (eventos culturais, práticas religiosas, atividades lúdicas, etc.).

O campo de pesquisa foi a comunidade cigana de Mamanguape – Pb onde realizamos coleta de dados em diferentes ambientes desta comunidade, como

residências, escolas, associação dos moradores, movimentos sociais e culturais, entre outros.

Também foram objeto de investigação desta pesquisa alguns outros locais destas comunidades citadas aonde consideramos realizarem-se práticas de educação popular.

A partir da análise que realizamos, consideramos necessário redimensionar as hipóteses pensadas inicialmente, e, conseqüentemente, propormos discussões com um maior grau de complexidade tanto no referencial teórico, como nas entrevistas e na orientação dos debates com grupos focais.

Consideramos a visão de Victor Rudio (1986) que afirma que “a hipótese de pesquisa tem por característica o fato de ser provisória, devendo, portanto, ser testada para se verificar sua validade, trata-se então de se antecipar um conhecimento, na expectativa de ser comprovado para poder ser admitido”.

Com este percurso metodológico, pretendemos retomar uma discussão que consideramos importante sobre o papel da educação popular como instrumento de manutenção da identidade e a importância do seu papel na escola, conscientes de que as nossas ideias referem-se a um determinado contexto de espaço e tempo, bem como limita-se a nossa própria experiência de pesquisa.

Acreditamos ser possível nos deslocarmos juntos com os participantes deste estudo, de um contexto particular para ideias mais gerais, dentro de um processo que consideramos dialético e coletivo pelo fato de estar este estudo, sempre aberto ao diálogo com uma considerável diversidade de experiências semelhantes em educação popular

3.2. Etnográfica das práticas pedagógicas da comunidade cigana de Mamanguape – PB e da sua relação com a escola

Orientamos as análises e descrições das relações da comunidade cigana de Mamanguape com as escolas que as suas crianças e jovens frequentam, bem como a sua relação com a produção e transmissão de saberes que acontecem no seu cotidiano informal, considerando os estudos culturais e a etnografia numa perspectiva de criticidade e relativa neutralidade, necessários a uma análise sem juízos de valor nem critérios analíticos que reproduzem as velhas metodologias comparativas que outrora adotavam o modelo de sociedade ou tinham os centros de pesquisa de onde os estudos eram gerados como ponto de referência absolutos para as inevitáveis, e as vezes necessárias comparações. Deste modo, apesar de precisarmos situar bem as nossas referências no sentido de saber “de onde falamos” (uma universidade) , “quem somos” (pesquisadores) e de qualquer maneira não adotarmos exageradas complexidades acadêmicas onde se fala até em métodos em que se confundem sujeito e objeto de estudo, neste trabalho, procuramos ter consciência de que o grupo investigado não poderia ser julgado de acordo com nosso modelo de organização, nem nossa maneira de pensar, por serem, como pressupõe os estudos antropológicos, “intrinsecamente incomparáveis”.

Posto isto, podemos identificar alguns pontos de aproximação que consideramos fundamentais para que possa haver, logicamente, algum diálogo e compreensão mútua, entre aquele que pesquisa e aqueles que dão as informações. Neste sentido, adotamos o pressuposto de que nós pesquisadores acadêmicos e as comunidades investigadas, sociedade e comunidade, “nós” e “os outros”, percorremos diferentes trilhas para chegarmos num lugar comum: as conquistas materiais e a garantia de direitos, independentemente das nossas identidades culturais; por mais que nós nos pensemos diferentes, mais civilizados, menos precários, mais inteligentes, menos violentos, mais protegidos, mais invejados, mais românticos, mais subestimados, mais conscientes e mais éticos, haveremos de concordar que estamos todos subordinados a uma mesma motivação preponderante: as conquistas materiais e a garantia de direitos.

Com toda a reverência e reconhecimento aos estudos sobre a complexidade, nesta pesquisa etnográfica, principalmente nos momentos iniciais, tivemos que optar por uma visão um tanto sintetizada (e reducionista) das duas realidades culturais que desafiavam a nossa compreensão. A partir daí, nos direcionamos com a devida cautela a metodologia estruturalista na nossa abordagem, percebendo, graças a esta visão que adotamos, que a desafiadora e “incognoscível” complexidade e desintegração social que os sociólogos modernos procuram explicar, pode, numa certa medida, ser reduzida a forma de um corpo “único”, definido como sociedade civilizada ocidental que orienta-se de maneira mais ou menos uniforme em torno da manipulação das riquezas e dos produtos culturais como objeto do capitalismo. Assim pudemos ver com uma certa clareza e objetividade a sociedade complexa com a qual precisamos “comparar” com a nossa sociedade simples dos ciganos de Mamanguape.

Somente a partir deste ponto pudemos estar mais livres para falar de cultura popular e cultura formal da escola, interesses da comunidade e interesses da sociedade e suas instituições, saberes populares e conhecimentos científicos do currículo formal, comércio informal e mercado globalizado etc.

Outros dois extremos desta “dualidade” que consideramos necessária para este estudo que a grosso modo, em muitos momentos, acabou revelando-se um estudo comparativo entre os modelos formal/informal, local/universal etc., foram as impressões que reforçamos sobre a educação “institucionalizada”, que não reconhece os modelos de organização alheios a sua cultura globalizada, e tudo aquilo que não lhe assemelha, ganha a conotação de pobreza, insalubridade e ilegalidade, e a cultura popular que se expressa através da educação popular, dos movimentos sociais, do folclore etc.

Ainda como argumento sobre a validade e legitimidade de uma comparação entre esses dois modelos, pensamos que apesar da tradição acadêmica dos grandes centros de pesquisa em nomear os grupos étnicos remanescentes, as sociedades tradicionais, indígenas, quilombolas, comunidades de pescadores, comunidades ciganas, etc., como “sociedades simples”, lembramos que a pelo menos três décadas os estudos antropológicos já haviam despertado (e divulgado para os pesquisadores em ciências sociais) para o fato de que não faz mais sentido para a pesquisa científica, subestimar ingenuamente a cultura “do outro”. Desta maneira, podemos considerar que já existe um consenso na sociologia, na antropologia e na pesquisa em educação quanto a existência

das “grandes construções” e complexidades que acontecem no imaginário, nas representações simbólicas e na organização social destes povos que o leigo e o acadêmico desavisados acreditam ser simplórios, primitivos, culturalmente atrasados etc.

Para seguirmos adiante na exposição e justificativa sobre a nossa escolha quanto ao método comparativo estruturalista e etnográfico que empregamos neste estudo, precisamos compreender finalmente que a comparação entre os dois universos pesquisados é plausível e racional, a partir do momento em que reconhecemos que tanto a realidade complexa e o universo que compõe a sociedade de massas, quanto a realidade aparentemente mais simples que compõe a comunidade cigana com seus saberes populares, ambas, tem um grau de importância semelhante e garantem a sobrevivência dos grupos em questão.

Nos métodos e técnicas de pesquisa sobre cultura realizados pela antropologia, em nosso caso, o estudo da relação de saberes entre a educação popular e a educação formal, precisamos caminhar livremente entre a observação dos fatos da realidade e a reflexão e discussão sobre estes fenômenos, encarando de frente e assumindo o fato do choque cultural entre o universo urbano/formal e o universo rural/periférico/informal; independentemente das nossas ideias preconcebidas e juízos de valor, isto tem sido o “pano de fundo” dos estudos culturais. No caso do estudo que estamos realizando, o ponto de tensão que escolhemos para observar o choque entre estes dois universos foi a escola. Nesta análise nos posicionamos de maneira a realizar uma observação direta e incisiva (diálogos francos e abertos, insistindo na questão do multiculturalismo) daquilo que acontecia dentro das escolas frequentadas pelos jovens e crianças ciganas, através de entrevistas com professores e gestores, aplicação de questionários e principalmente através da observação não-participante. É oportuno informar que colhemos informações importantes com os próprios ciganos pais de alunos. Desta maneira, observamos e traduzimos alguns fenômenos que acontecem no ambiente da escola, aonde os indivíduos quase nunca são vistos pelos professores e gestores como pessoas igualmente capazes de realizar transações econômicas, harmonizar interesses em torno de regras comuns, introduzir e difundir grandes mudanças políticas e organizacionais, etc. (apesar do fato dos pais de estudantes ciganos estarem presentes nas reuniões de pais e serem considerados pelos professores como participativos), do outro lado nas nossas visitas a comunidade, salvo algumas exceções e relatos um tanto inautênticos em que

percebemos que o nosso entrevistado procurou falar o que era conveniente e afirmou concordar absolutamente com o discurso e as práticas escolares, observamos que na realidade o choque e a complicada relação de saberes que estávamos pesquisando, existia sim, e de maneira muito clara, no discurso dos nossos entrevistados, um grande número de pais de alunos e jovens estudantes faziam questão de deixar claro nas suas falas que reconheciam e incomodavam-se com a atitude autoritária e preconceituosa da escola, com as suas práticas pedagógicas inclusivas e democráticas de fantasia, mas que na realidade são classistas, racistas e reprodutivistas.

Pensando agora sob a perspectiva científica, antropológica, entendemos que o nosso tema: educação/relação de saberes, vai trazer à tona, naturalmente, a velha questão (e dilema) do embate entre a concepção de cultura enquanto expansionismo da civilização capitalista ocidental e o mundo cultural das sociedades tradicionais, dos remanescentes das minorias étnicas, no nosso caso representada pela comunidade cigana de Mamanguape. Também já podemos considerar a comunidade cigana que investigamos como sendo mais um exemplo de um “núcleo de resistência” de uma minoria étnica em meio ao ambiente urbano, um típico caso da luta de poucos contra os infinitos representantes de uma ordem social diferente da sua.

Percebendo-nos relativamente bem situados entre estes dois universos, começamos a nossa pesquisa acadêmica, em que precisamos assumir inevitavelmente a posição de representantes da cultura racionalista cosmopolita e uniforme, que de forma geral pode ser encontrada (ou imitada) em qualquer parte do mundo, considerando que a princípio esta pesquisa acadêmica transcende (ou deveria transcender) a questão do expansionismo da civilização euro-americana como condição de progresso; pensamos que a nossa prática científica vai afirmar-se e justificar-se mais no sentido de uma racionalidade, da ética e do humanismo como sendo parte de uma linguagem e de uma intencionalidade universais; então, pensamos estar contribuindo para uma ciência que vai para além dos interesses pessoais, do reconhecimento da sociedade, e menos ainda, de interesses capitalistas.

Precisamos considerar, também, para a realização deste trabalho, que foi necessário, desde a sua concepção inicial, adotar corajosamente alguns paradigmas acadêmicos sobre os quais não temos ainda total domínio, nem necessariamente demos conta de lidar com a sua complexidade, referimo-nos, por exemplo, a questão da

neutralidade científica, da necessidade de incorporarmos o relativismo cultural fundamental as pesquisas em ciências humanas, e mais difícil ainda foi em alguns momentos, nos diferenciarmos totalmente do chamado “objeto de estudo”. Assumimos estas dificuldades, pois não foram poucas as ocasiões de pesquisa desde o período da nossa graduação em que nos sentimos um tanto pescadores, agricultores, negros, ciganos, etc., visto que somos essencialmente humanos.

3.2.1. Uma boa conversa sobre educação escolar e cultura cigana

Nosso contato com a cultura cigana, deu-se em torno do ano de 2012 na ocasião em que participamos do grupo de pesquisa “ A Formação Docente Frente a Diversidade” e a partir do contato com a comunidade cigana de Sousa- PB, tivemos a necessidade de identificar e contactar outros grupos que sabíamos existir no nosso estado. A princípio intencionando simplesmente contribuir para o intercâmbio entre as comunidades ciganas, depois, melhor informados sobre os costumes ciganos, que estes nem sempre anseiam por contato mútuo entre grupos diferentes, despertou-nos o interesse natural da pesquisa com um grupo de ciganos diferente.

Identificamos algumas comunidades ciganas espalhadas no nosso estado (e em Pernambuco), algumas ainda mais ou menos itinerantes outras já fixadas em alguns municípios (Mamanguape, Sousa, Patos, Gravatá, Santa Luzia, entre outros); daí o interesse em estudar um ou mais grupos. Por uma questão de conveniência e facilidade de acesso à comunidade, escolhemos a comunidade cigana de Mamanguape-PB.

Esta comunidade com cerca de 80 indivíduos no total, localiza-se no bairro do Planalto na cidade de Mamanguape, tendo como principal característica a sua distribuição muito peculiar, estando praticamente toda a comunidade, que se afirmar ser “uma família só”, concentrada em uma só rua, conhecida localmente como a “rua dos ciganos”. De modo geral, as características das residências não diferem das residências das comunidades de baixa renda, com a diferença de que as suas casas são pintadas com cores mais fortes do que comumente se usa, como também, diferentemente das comunidades que conhecemos, as pessoas aqui não têm o costume de ficarem na rua, conversando na frente das casas etc.

Antes de qualquer análise descritiva ou caracterização da comunidade pesquisada, numa perspectiva acadêmica como esta que estamos realizando, é importante a leitura da descrição da comunidade cigana de Mamanguape – Pb feita com absoluta originalidade por uma cigana desta comunidade, a nossa importante colaboradora Andréia, cujo o relato, simples, porém, fundamental, encontra-se como apêndice deste trabalho.

Tendo acesso ao campo de pesquisa por iniciativa própria com o uso do carro particular ou indo de “transporte alternativo”, passamos a visitar a comunidade cigana inicialmente nos finais de semana, ainda no ano de 2012. Neste período, ainda pensando somente sob a perspectiva e a problemática da “Formação Docente Frente à Diversidade”, já vislumbrávamos indiretamente a questão objetiva que motivou esta pesquisa: a relação de saberes. Desde os primeiros contatos com pais de crianças ciganas e jovens estudantes já identificávamos um fenômeno particular que era a participação na vida escolar, a assimilação do currículo da escola, mas com uma espécie de resistência e desconfiança na mentalidade dos pais e dos jovens estudantes ciganos, um “confiar desconfiando” daquilo que era ensinado nas escolas. Recordamos uma fala de uma criança cigana de uns doze anos de idade que no meio de uma roda de conversa informal comigo e alguns colaboradores falou “ Eu vou para escola, mas fica a professora falando e eu fico ali... só olhando ...” ao que o pai, para contornar a situação e passar uma ideia de que os seus filhos valorizam o ensino escolar prontamente afirmou: “ É professor, ele é muito obediente e comportado, a professora fala e ele presta atenção” com um pouco de esforço de percepção, já víamos aqui um momento em que uma parte da consciência deste aluno, que ficava ali “só olhando” já expressava uma atitude de resistência ao modelo de educação que educa mas discrimina e tenta transformar a sua identidade cultural.

Outras situações semelhantes a esta aconteceram para confirmar a nossa hipótese de pesquisa de que esta relação de saberes eram uma relação tensa, a escola era um espaço de luta entre duas ordens sociais que se opunham. Mais objetivamente, podemos falar da pouca ou mínima contribuição que, segundo os nossos informantes, os saberes escolares davam a suas necessidades cotidianas e a preservação da sua cultura. Desde essas primeiras experiências até a elaboração do projeto de pesquisa que submetemos a seleção para o curso de doutorado, até recentemente nos últimos dois anos, insistíamos nessa questão. No campo de pesquisa, e nos estudos bibliográficos, especulávamos

sobre essa questão da descontinuidade e falta de diálogo entre os saberes escolares e a cultura popular.

No início de nossas pesquisas em campo, conversamos com uma jovem cigana que ajudava o marido no comércio e nos informava ter estudado até o primeiro ano (segundo grau incompleto), começávamos a colher as primeiras informações empíricas que interessavam a este trabalho: Como esse tempo em que você estudou a ajuda nos negócios que realiza, nas contas, em conhecer os produtos que vende etc.? As respostas eram quase evasivas quanto à contribuição dos saberes escolares para sua capacidade de negociar, percebíamos claramente a “resistência”, o embate entre os saberes populares que faziam parte da sua cultura e os conhecimentos curriculares aprendidos na escola (a matemática, a geografia, a religião), então, neste sentido o que tínhamos era: “Não ajudou em quase nada porque eu sempre soube fazer contas”, ou: “O conhecimento pra fazer negócio já faz parte da cultura do cigano”. Percebemos que, no meio destes discursos, estava implícita, como também foi explicitado em algumas falas, uma “crítica” em que se questionava o fato de que os saberes escolares/ formais eram justificados e exigidos muito como garantia e promessa para que o estudante pudesse “ser alguém na vida” ou a promessa clássica: “para poder arrumar um emprego”, algo que na mentalidade das pessoas com quem conversamos era uma ilusão total e absoluta.

Trazendo essa questão para o nosso meio, para a fala dos pesquisadores em educação, entendemos que é disto que se fala quando se faz uma crítica (principalmente ao ensino de primeiro e segundo graus) a um conteúdo curricular desconectado da vida cotidiana dos estudantes. Acrescente-se a isto também o sentimento de resistência e autoestima dos ciganos entrevistados que, de maneira alguma gostariam de sentir-se submetidos a esta condição para garantir a sua sobrevivência; percebemos que este orgulho e autoestima sustentavam-se de maneira bastante recorrente na tradição cultural cigana de sempre terem sido “bons comerciantes”, também bons artesãos. Com menos recorrência, afirmavam-se bons vendedores, criadores, artesãos etc., mas sua atividade de subsistência é por excelência o “comércio”.

Nesse contexto, encontramos como elemento comum entre o talento para os negócios e os conhecimentos trabalhados no currículo escolar pudemos identificar a matemática, o conhecimento sobre as leis de mercado, a questão da ética e da honestidade nos negócios e a sensibilidade para a questão da flexibilização dos preços

dos produtos (principalmente alimentos e roupas) para aqueles mais necessitados. Contudo, somente alguns entrevistados concordaram que estes conhecimentos são necessariamente parte daqueles saberes que podem ser considerados escolares.

Com isso, podemos concluir que tanto na fala do menino de doze anos que vai para a escola para ficar “só olhando”, quanto na fala dos jovens estudantes e dos jovens comerciantes com quem conversamos esta explícito o discurso de resistência ao currículo formal como condição de reconhecimento e sobrevivência. Aqui, torna-se inevitável a comparação dos jovens originários desta comunidade com as “nossas” crianças e jovens que, longe de se auto afirmarem em torno da capacidade de “se sustentar”, posicionam-se hierarquicamente de acordo com o status e posição social que, nos melhores casos, se referenciam exclusivamente no grau de formação escolar: primeiro grau, segundo grau, nível superior, pós-graduação, etc., confirmando a obsessão e ilusão do credencialismo e da meritocracia tão criticados por Bourdieu, mas temos ainda o exemplo burguês da alienação total: os adolescentes, jovens e adultos que adotam como valor os privilégios pessoais, o ócio, os diplomas universitários comprados e o desconhecimento da realidade social como demonstrações de status social, mas não adentraremos a essas questões por não ser o objetivo desta pesquisa. Concordamos com essa reflexão crítica quando pensamos nas multidões de jovens e adultos diplomados que são economicamente dependentes de pais, de avós, de esposas, que tem certificados universitários, mas que são leigos, advindos de famílias tradicionais.

Para atender à exigência da objetividade e do foco desta pesquisa, citamos aqui, nominalmente, alguns relatos de jovens e adultos que, a nosso pedido, discursaram um pouco sobre a relação dos seus conhecimentos (aqueles que consideram mais importantes) com os saberes escolares que tem ou tiveram acesso.

Conversamos com o senhor Giliard, com o objetivo de entrevistar a sua filha Andreia, pelo fato desta ser estudante universitária do curso de pedagogia, nestas ocasiões, entre entrevistas estruturadas e não estruturadas pudemos concluir algumas questões que aqui expomos: o nível de formação (por questões óbvias) parece ter total influência no grau de reconhecimento e na maior ou menor valorização que o entrevistado dava a formação escolar. Havemos de reconhecer que também tem se

mostrado um fato comum, a continuidade e proporcionalidade entre o nível de formação e o grau de aculturação dos entrevistados.

Nesse caso específico, temos algumas exceções em que os membros de uma comunidade étnica obtêm diplomas universitários sem terem que abrir mão das suas identidades culturais originais, temos vários exemplos disto principalmente entre indígenas, remanescentes quilombolas e comunidade de pescadores, mas esta não é a regra, pelo contrário, isto é uma exceção. No caso da nossa colaboradora Andreia, podemos considerar que ela vai concluindo sua formação acadêmica sem ter se afastado da sua cultura cigana (inclusive, escrevendo sobre sua comunidade), mas sustentamos a hipótese de pesquisa fundamental deste trabalho: a de que as práticas escolares formais ainda não conseguem dialogar e conviver com a diversidade de culturas.

Senhor Giliard é alfabetizado com primeiro grau incompleto, contudo, em seu discurso, talvez por ser o chefe da comunidade e devido a seu compromisso político, é absolutamente a favor da escolarização e da adequação/adaptação da cultura cigana com os saberes escolares e com a ordem social institucional que a escola representa.

A colaboradora Andreia conforme nos referimos anteriormente, é um caso muito particular de um indivíduo que vai utilizar-se da formação científica para reforçar suas convicções íntimas sobre sua origem étnica e realizar aquilo que no linguajar popular conhecemos como “resgate cultural” e, academicamente, chamamos de “antropologia urgente”. Não cabe aqui desenvolvermos esta questão, mas esperamos ser oportuno comentarmos sobre os casos mais comuns (e tristes) em que negros, pescadores, indígenas, etc., na medida e que adquirem os saberes formais, a escolarização, a formação acadêmica etc., vão se tornando cada vez mais “civilizados”, no mal sentido, e esquecendo, negando, virando as costas para sua origem.

Nas conversas que tivemos com o casal de comerciantes Wanderlei (42 anos) Dilma (23 anos), foi entendido que, a despeito da sua situação de escolarização incompleta, eram pessoas bem-sucedidas economicamente, sendo o Wanderlei uma espécie de subchefe da comunidade quando o senhor Giliard não se encontra. Este casal, quando indagado e estimulado, discursava abertamente sobre nossa questão de pesquisa, a cultura cigana versus a cultura formal, ambos os entrevistados afirmaram ter conseguido reconhecimento da comunidade e da sociedade, e terem conseguido seus

bens, casa, moto, produtos para comercializar, passarinhos caros etc., independentemente do que aprenderam ou deixaram de aprender na escola.

Seus dois filhos, um jovem e um adolescentes estudam, mais segundo as suas falas, não acreditam que o desempenho escolar dos seus filhos eram, de forma alguma, determinantes para que eles “arranjassem um emprego” ao que perguntamos: E o que seria garantia de um emprego? Responderam: “Alguém dá um emprego, o dono da oficina, numa escola, ou até um político mesmo” por outro lado, pelo que percebemos, é indiscutível para eles a questão da alfabetização e “conhecer as leis” e nós comentamos: para conhecer seus direitos, ao responderam: “Claro”, resumo: um casal bem sucedido, com influência na comunidade, com casa própria, moto, comercio fluindo, com a cultura cigana viva, um hobby meio caro: pássaros e sem medo de questionar a educação bancária (Freire).

Tivemos a oportunidade de conversar com um cigano senhor Geraldo (idoso) e o jovem Caíque (14 anos), oportunizando-nos uma interessante (e intensa) experiência de perceber o contraste/harmonia entre duas gerações. O assunto por uma questão de rigor metodológico tinha de ser o mesmo: escola ou comunidade, sabedoria cigana transmitida oralmente ou conhecimento dos livros, etc., aqui, jovens e idosos parecem desconfiar igualmente de tudo, pelo que entendemos, tudo o que é abstrato, o que é conhecimento, saberes, ideias por assim dizer, precisam estar necessariamente relacionado a um fim prático, tangível, “experimentável”, um conceito de saberes e conhecimentos bem semelhante ao empirismo acadêmico; quando não, alternativamente a isto, os saberes e conhecimentos que não tiverem um correspondente no mundo das experiências demonstráveis, do que é tangível, palpável, pelo que entendemos, precisa estar bem assegurado pela tradição, pela ancestralidade, pelas histórias passadas ou mesmo pelo imaginário, desde que faça, necessariamente, parte da sua história. Então, um cálculo matemático é um conhecimento diretamente relacionado as práticas demonstráveis como também a geografia, a biologia, etc., não dependem tanto da tradição e do imaginário cultural para serem aprendidas; já os conhecimentos nas áreas da filosofia, sociologia, da política, a questão da ética, do senso de justiça e de direitos, etc., pareceu-nos estarem mais dependentes da relação com a sua cultura para serem aprendidos. Isto mostrou-se relevante para os estudos sobre educação pelo fato de que os conhecimentos desta natureza necessitam de metodologias mais assertivas para serem ensinadas as comunidades tradicionais.

Conversando mais objetivamente sobre quais seriam os saberes escolares mais importantes o jovem Caíque foi convicto e afirmou que a capacidade de leitura e escrita e as disciplinas de cálculo, matemática, física, como também a informática “Saber usar o computador” eram muito importantes para gerar oportunidades futuras; já as disciplinas de geografia, história, religião etc., nos pareceram ter de passar pelo crivo da tradição, sofriam a “resistência” por parte dele, como se fossem matérias que poderiam alterar a sua maneira de pensar, de enxergar a sua própria cultura.

Pensamos que, a partir de questões como esta, a escola precisa repensar a forma como vem colocando seu currículo e sua relação de forma geral com as comunidades de minorias étnicas, a escola precisa deixar de adotar um material didático e deixar, ela mesma, de ter o discurso do opressor, do colonizador, deixar de coloca-se como um representante de expansionismo implacável da civilização.

Nesta conversa, também ficou mais ou menos clara a cobrança do senhor Geraldo (idoso) em relação ao jovem Caíque sobre a questão da adequação deste último e do seu desempenho em atender as expectativas do entrevistador, de dar as “respostas certas”, tivemos esta impressão pelo fato de que a cada resposta do Caíque, o senhor Geraldo fazia um comentário na língua Calon (com a mesma expressão enigmática de um leve sorriso), ao que o jovem respondia também no dialeto Calon justificando-se; para depois me explicar (mais ou menos) o que se passava.

Consideramos oportuno acrescentar que a cobrança dos mais velhos e a perspectiva dos mais novos, salvo algumas exceções, era, ou é, a de poder trabalhar fora, na cidade de Mamanguape e imediações, mas sem cogitar se mudarem para outros bairros. Percebemos, também, que as duas famílias ciganas que haviam saído da comunidade para trabalhar em outros municípios da redondeza, mantinham suas residências fechadas na comunidade, inclusive não era de costume alugá-las nestas ocasiões.

Nas conversas que aconteceram com mais pessoas em uma mesma ocasião, o que consideramos do ponto de vista metodológico como algo que se aproximou bastante de uma reunião com grupo focal, mais objetivamente, em duas ocasiões em que nos sentamos na porta de uma casa com os jovens Juba (13 anos), Vital (17 anos) e Juliana (16 anos) aonde o tema inicial que exploramos foi: “Os ciganos podem fazer o

comercio de passarinhos e vender os anéis de bronze a vontade na feira?”, com resposta positiva e o “pontapé” inicial para o debate já realizado, chegamos ao assunto Educação, Cultura e Garantia dos Direitos (apesar da imaturidade dos nossos interlocutores). Os três foram unânimes quanto a questão dos ciganos terem o direito de fazerem seu comercio na feira de Mamanguape, e quando perguntamos sobre o fato dos ciganos já terem sido proibidos de “ler mão” ou mesmo fazerem comercio na feira, estranharam imediatamente essa fala e afirmaram desconhecer este fato (que sabemos ter sido verídico em meados de 2002).

A jovem Juliana (16 anos) lamentou não ter tido a oportunidade de introduzir no calendário da sua escola a data de comemoração do dia de Santa Sara nem de difundir entre as meninas a maneira cigana de se vestir. Nesta conversa percebemos, nas entrelinhas, a ocorrência de preconceito social das colegas e professores com a comunidade cigana. O garoto Juba (13 anos) relatou os mesmos problemas do preconceito em geral e ainda queixou-se do fato de alguns colegas, algumas vezes, se referirem a ele como “o ciganinho”; por outro lado, apesar da pouca idade, reconhecemos neste adolescente a “resistência”, a convicção sobre a sua identidade e o discurso aberto de enfrentamento do preconceito social, reforçando nossas impressões sobre a importância da preservação desta cultura particular que dá aos seus representantes uma identidade forte em comparação a duvidosa e pouco definida identidade cultural dos jovens brasileiros em geral, considerando o fato do consumismo e da cultura de massas. O jovem Vital (17 anos) durante a nossa reunião (no segundo encontro) sentiu-se à vontade para falar do desinteresse da escola, dos professores e gestores e da sociedade de modo geral pela comunidade cigana, a qual se referem como “a rua dos ciganos”, destacando que na sua escola existe um professor que atua como organizador ou coordenador pelo movimento pela consciência negra da qual a escola participa realizando alguns eventos culturais, exibição de filmes etc. Não havendo muito interesse por outras etnias, a pesar do fato da escola ficar bem próxima da comunidade procuramos entender o fato do próprio estudante Vital não questionar na escola está invisibilidade e só conseguimos pensar que os estudantes ciganos na sua maioria, estão optando por não expressarem a sua cultura diferenciada na escola, não se afirmarem ciganos com frequência (principalmente as meninas, segundo Vital me informa) e entender, que, infelizmente a origem cigana ainda é vista com muito preconceito e é motivo considerável de desconfiança e discriminação.

Dialogamos algumas vezes com a jovem Luara (19 anos) estudante do primeiro ano do primeiro grau e exploramos em momentos distintos da pesquisa a questão da introdução da maneira das meninas ciganas se vestirem e a possibilidade deste estilo ser introduzido no universo feminino, tornando-se como já o é em outros lugares (São Paulo, Brasília, Salvador e Pernambuco) uma fonte de renda para as mulheres ciganas (costureiras, fabricantes de bijuterias e vendedoras). A jovem respondeu-nos que esta ideia já é antiga e “como tudo” só não se realiza naquela comunidade pelo fato de não terem recursos para investir nestas produções, mas que a acolhida da “moda cigana” é sempre boa. A partir deste ponto, esforçamo-nos um pouco para trazer à tona a questão da importância da educação escolar para a vida dos jovens da comunidade como também sobre a questão de “se a escola dialoga com a cultura e os costumes ciganos” ao que foi respondido “De jeito nenhum” e: “Os professores não dialogam nem entre eles mesmos (risos)”, concordamos e acrescentamos que o diálogo entre a escola e as outras culturas é algo obrigatório por lei, etc. Entre outras questões, a jovem colocou que considera compreensível e até importante que a comunidade cigana “seja mesmo meio fechada” devido as questões do preconceito social, a discriminação, o fato de serem subestimados, etc. Também ficou claro no discurso desta informante a sua certeza quanto ao fato de que os saberes escolares, a formação acadêmica, a ascensão social, a melhoria nas condições de renda, podem contribuir em muito para a preservação da sua identidade e cultura, alienar-se ou não “é uma questão de consciência de cada um”.

Um importante colaborador para nossa pesquisa foi o cigano Marcos (45 anos) pai de dois jovens que trabalham e estudam (segundo grau incompleto) é motorista terceirizado da prefeitura de Mamanguape, comerciante (bem-sucedido a realidade econômica da região) habilidoso artesão e parece ser uma pessoa bastante influente na comunidade (apesar de procurar disfarçar isto). Em nossas conversas desde 201, mostrou-se um cigano atuante e consciente do enfrentamento sociocultural e político que o seu povo precisa dar conta para manter sua identidade. Este contato que temos na comunidade tem sido, pelo que percebemos, uma importante referência para vários pesquisadores que aqui estiveram, e cabe uma observação: é necessário, e de interesse da própria comunidade, que se registrem suas falas, as suas memórias, histórias, informações específicas sobre esta comunidade em particular, etc., para as gerações futuras.

Do nosso ponto de vista, entendemos que ele e mais outras lideranças, idosos etc., conseguem da conta de transmitir sua cultura aos jovens, mas, nas nossas conversas, insistimos na questão do registro, na produção de uma bibliografia, que possivelmente vai ser realizada pela colaboradora Andreia.

A partir dos nossos diálogos, com o colaborador Marcos, que somente com grandes esforços da nossa parte saíam das questões dos radicalismos políticos e dos mistérios do imaginário cigano e chegavam a nossa questão de pesquisa: Educação e Cultura, tivemos poucas chances de encontrar falas tão críticas quanto a falácia do sistema de ensino formal para o futuro dos jovens, para a empregabilidade e para a preservação da cultura Calon. Neste sentido, nosso entrevistado era visivelmente preocupado com a questão de geração de renda e da organização política, o que ficou ainda mais claro pela sua própria postura: tinha um emprego, mas nunca deixou de fazer comercio (anéis de bronze) e, vivia com a comunidade e tinha um líder (chefe), mas ansiava pela construção de uma sede, e isto sempre estava presente em suas falas.

Também ficou claro, nas suas colocações a questão (que sempre tivemos cuidado) da presença de pessoas que não tinham nada a ver com nenhuma atividade econômica ou organizacional da comunidade cigana, mas que “sempre apareciam” interessados em algo que ninguém entendia direito o que era... de qualquer maneira é preciso deixar claro que a comunidade no geral entendia bem demais a diferença entre os interesses acadêmicos e humanistas dos professores pesquisadores a quem acolhem com gentileza e respeito, dos interesses escusos dos políticos e líderes religiosos que assediavam a comunidade e são recebidos com deferências formais e infinitos diálogos paralelos na língua Calon. Este entrevistado foi convicto em afirmar que as crianças e jovens ciganos tem que aprender a se impor na escola e as escolas precisam se adequar para conseguirem cumpri a lei o quanto antes.

Tivemos uma conversa com a cigana Ciloura (40 anos) tem três filhos na escola (primeiro grau, nos anos iniciais), ela própria não teve a oportunidade de estudar, mas considera de grande importância os estudos, sobre a nossa questão de pesquisa, entende que o que colocamos (a relação de saberes entre comunidade e escola) segundo afirma “Não pode ser um problema, pelo contrário” a escola vai contribuir com a inteligência das crianças, futuros jovens, para entenderem melhor a sua cultura, segundo a sua visão: “Não é só culpa da escola, é da própria sociedade que não conhece a cultura cigana e

tem medo”, “Além das histórias que se conta sobre os ciganos”, a entrevistada afirmou acreditar que no futuro todos esses problemas do preconceito tendem a se acabar “na medida em que as pessoas vão se tornando menos ignorantes”.

Pelo que entendemos a nossa informante tem uma visão positiva da escola, e não necessariamente como sendo um ambiente carregado de preconceitos, talvez por ter tido mais contato com a educação infantil nos anos iniciais.

Conversando em duas ocasiões com o cigano Junior (35 anos) que tem o segundo grau completo tivemos a impressão de que é fato que as escolas particulares (apresentaremos mais adiante o resultado de uma pesquisa feita por questionário, nas escolas do entorno da comunidade) apresentam uma melhor relação com a diversidade de religiões, culturas etc. Na sua fala, ficou mais ou menos claro que as escolas mais antigas, frequentadas pelas pessoas da sua faixa etária, eram mais preconceituosas, e as escolas frequentadas pelos jovens ciganos “de uns cinco anos pra cá” já apresentam uma postura mais tolerante; subentendemos aqui, dentro do que o entrevistado coloca, uma evolução quanto a tolerância e o diálogo da escola com a diversidade.

Não pudemos explorar tanto a questão do diálogo entre saberes e a convivência da escola com a cultura cigana no cotidiano escolar pelo fato do entrevistado ter comentado que: “Também, naquele tempo ninguém ia dizer que era cigano na escola, era estudar e pronto”.

A entrevistada Irís (35 anos, segundo grau incompleto, mãe de uma criança estudante do quarto ano do primeiro grau), com a qual conversamos por duas ocasiões, nos informou que as experiências escolares do seu filho e as suas foram “totalmente diferentes”, que afinal de contas ocorreram com uma diferença de mais de dez anos, comentou que nas reuniões de pais todos sabem que ela mora na comunidade cigana mas que o tratamento com ela é semelhante ao dado as outras mães, não percebendo qualquer forma de discriminação por parte da escola “que agora é outra”, mas que nas nossas conversas nunca deixava de se queixar e aproveitar a oportunidade para relatar como o tratamento com as mulheres ciganas a vinte anos atrás “era um absurdo”, “discriminação mesmo, por causa de histórias mentirosas e ruins sobre os ciganos da própria comunidade, logo quando chegaram, mas que eram mentira” que como o marido “também não saia dizendo toda hora que era cigana”. Trazendo para a nossa questão de

pesquisa: a relação da escola “ainda é de respeito”, mas que considera ou sabe que por trás, deve haver ainda algum preconceito “como a sociedade tem preconceito com tudo, com pobre, com cigano, com tudo”.

Destacamos ainda as conversas que tivemos com a idosa dona Teresinha, que a despeito de ter uma deficiência auditiva, quando acrescentava algo, era sempre um comentário de importante significado, sendo os mais relevantes, seus comentários sobre a visita de pessoas de fora (como nosso caso) interessadas na vida cotidiana da comunidade, como dizia “vem muitas pessoas aqui especular sobre a nossa vida”, pelo que entendemos, esta senhora conservava suas convicções e sentimentos de pertencimento à cultura cigana no nível do “particular”, melhor dizendo, do muito particular, pois falando sobre educação escolar foi taxativa ao reafirmar a sua simpatia e adesão a formação escolar das crianças e jovens, como também afirmou ter se convertido totalmente ao catolicismo.

4. RESULTADOS DE PESQUISA

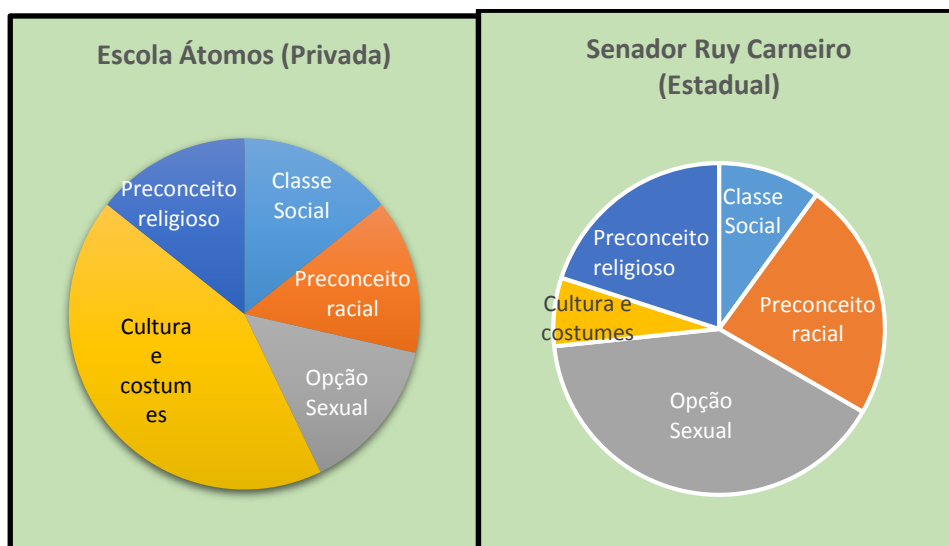
Apresentamos aqui os resultados que colhemos a partir da aplicação de quarenta e seis questionários (46) mistos, com perguntas objetivas, como também algumas questões abertas a quarenta e um (41) professores e cinco (5) gestores, em cinco (5) escolas que localizam-se no entorno da comunidade cigana que investigamos e que são frequentadas por crianças desta comunidade.

Visando complementar as informações da nossa pesquisa com dados objetivos que tivessem alguma independência das nossas interpretações e visões particulares sobre o campo de investigação, decidimos realizar uma pesquisa quantitativa, utilizando como instrumento de coletas de dados o questionário misto nas escolas que localizam-se no entorno da comunidade pesquisada. Organizamos as perguntas de maneira que pudéssemos abordar um dos problemas centrais deste trabalho: a maior ou menor familiaridade dos professores com a diversidade cultural, e ainda a questão da abertura da escola para a proposição da educação popular nas suas práticas pedagógicas como elemento facilitador.

Através das perguntas mais subjetivas do questionário, onde deixamos espaço para as colocações e comentários dos professores e gestores participantes, procuramos obter também uma visão geral do nível de compreensão e consciência destes educadores sobre a prática da educação inclusiva na perspectiva da diversidade cultural.

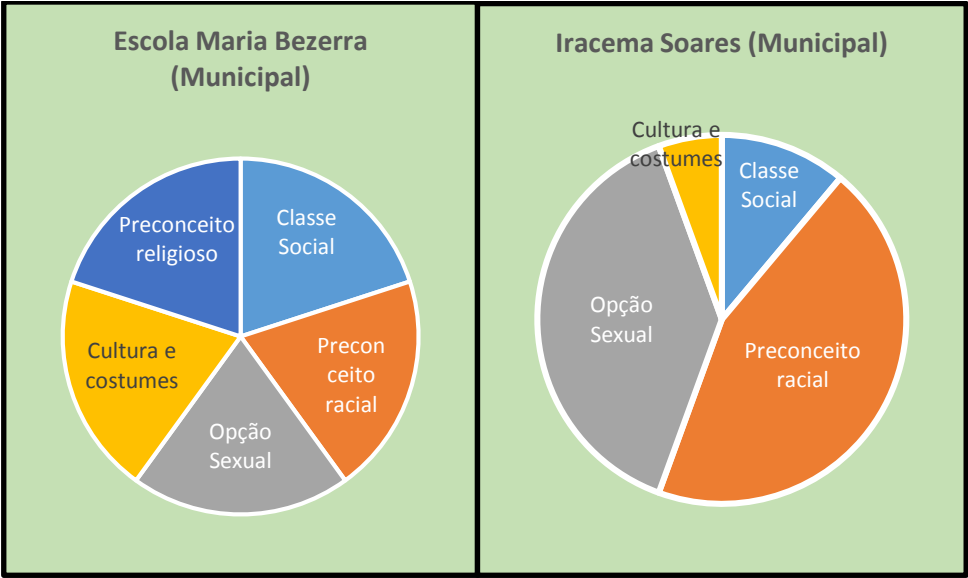
EXPOSICAO GRÁFICA DOS RESULTADOS

Gráfico 1. Preconceitos mais frequentes nas escolas Átomos (Privada) e Senador Rui Carneiro (Estadual)



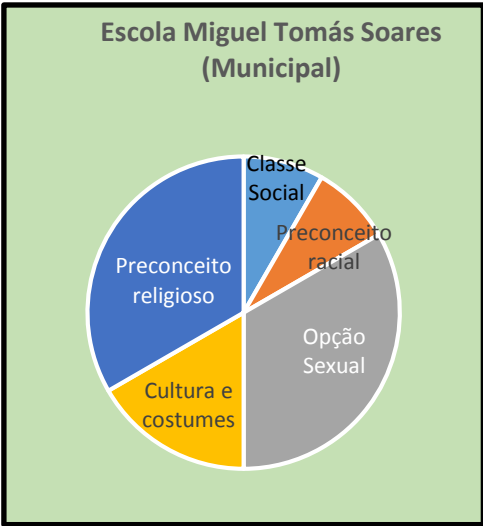
Fonte: pesquisa de campo. RODRIGUES, 2018.

Gráfico 2. Preconceitos mais frequentes nas escolas Maria Bezerra (Municipal) e Iracema soares (Municipal)



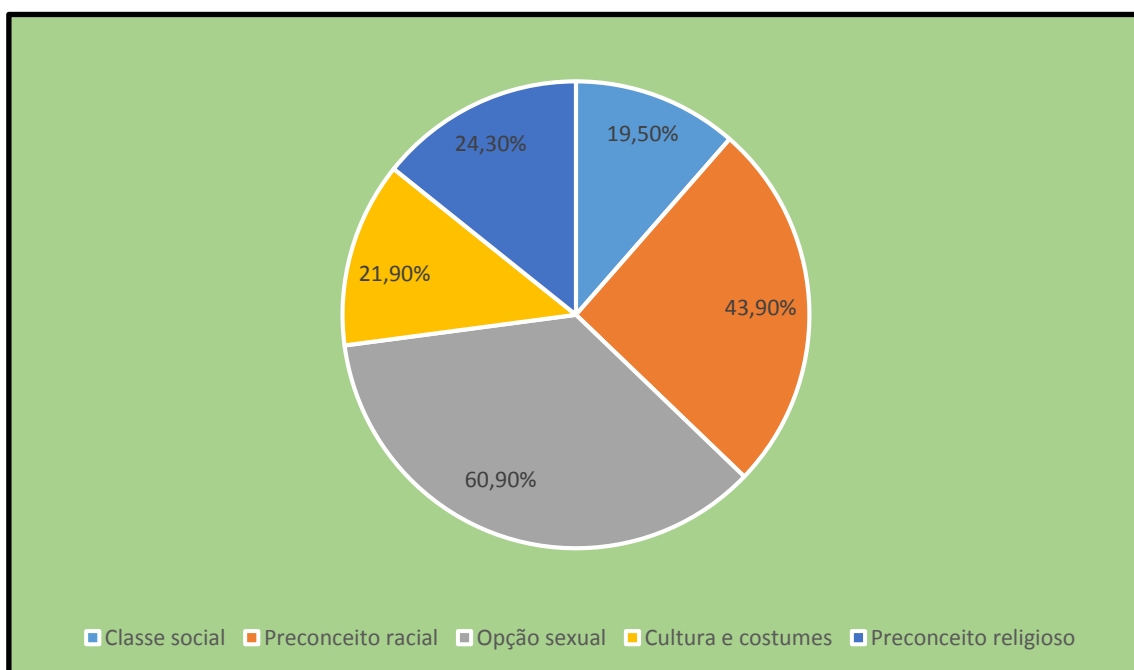
Fonte: pesquisa de campo. RODRIGUES, 2018.

Gráfico 3. Preconceitos mais frequentes na escola Miguel Tomás Soares (Municipal)



Fonte: pesquisa de campo. RODRIGUES, 2018.

Gráfico 4. Percentual total da pesquisa



Fonte: pesquisa de campo. RODRIGUES, 2018.

Concluimos que, a despeito de possíveis dissimulações, respostas “pensadas” e intenções de expressar discurso do “politicamente correto”, entendemos, com algum esforço de interpretação da nossa parte, que as escolas, em termos gerais já mostram alguma abertura, por mínima que seja, ao convívio com a cultura cigana, e intencionam com algumas exceções que achamos convenientes não expor aqui, oportunizar os alunos ciganos a expressarem a sua cultura quando surgem oportunidades na escola, a começar pela aula de religião, como também, ocasionalmente em eventos culturais, datas comemorativas, etc.

A partir dos diálogos e entrevistas semiestruturadas que realizamos com alguns professores e gestores escolares nas ocasiões em que aplicávamos os questionários, entendemos que da parte dos gestores escolares e professores mais capacitados, existe um certo consenso e uma consciência já formada em relação a práticas mais democráticas e inclusivas no ambiente escolar, tanto pela questão do “politicamente correto” quanto pela questão da obediência a lei, e mais ainda por motivações pessoais

no sentido de práticas humanistas e respeito e reconhecimento das outras culturas. Já entre os professores menos capacitados, menos estimulados e mais carentes, longe de estarmos reproduzindo uma visão preconceituosa, simplesmente constatamos tanto o desinteresse de participar da nossa pesquisa, quanto a atitude evasiva e crítica quanto a tolerância e a inclusão de alunos “diferentes”, seja pela cultura cigana, pela religião praticada pelos pais dos alunos, e até mesmo pela origem mais pobre destes alunos.

Concluímos com a aplicação destes questionários que a tolerância as expressões dos alunos na escola e a inclusão da diversidade sociocultural nas escolas pesquisadas é diretamente proporcional a estrutura da escola de modo geral, a um nível de formação dos professores e a sua situação econômica.

Exploramos o recurso da observação não participante realizando oito visitas a comunidade cigana de Mamanguape, onde nos dirigimos inicialmente as mercearias, a padaria, a igreja católica e posteriormente a própria comunidade; nestas ocasiões buscamos observar a presença de indivíduos desta comunidade que pudessem de alguma forma, pelas vestimentas, pelo uso da língua Calon, pelo comportamento mais contido quando pedíamos informações, etc.; serem identificados pelos não ciganos e se tinham algum tratamento diferenciado que indicasse alguma forma de preconceito. Nestas observações, pudemos constatar que somente entre as mulheres foi possível identificar imediato que tratavam-se de pessoas da comunidade cigana, pois estas utilizam vestimentas bastante características, sempre diferentes das vestimentas das outras mulheres. Posteriormente, com a continuidade das observações passamos a perceber que também entre os homens, principalmente entre os mais velhos, era possível identificar a origem cigana, estes costumavam usar a camisa de botão colorida, uns cinco idosos e três ou mais idosas da comunidade tinham o costume de fumar cachimbo e depois ainda percebemos que conservam o costume cigano de usar dentes de platina.

O comportamento evasivo e a resposta negativa as informações que são pedidas que são pedidas por estranhos, como era o nosso caso, não podem ser considerados uma forma de identificar um indivíduo cigano. Este fato, de os ciganos manterem um certo distanciamento dos não ciganos, enquanto dado de pesquisa, já pode ser entendido como um sinal de que existe algum preconceito da sociedade do entorno contra os indivíduos da comunidade. Ainda nestas visitas, ou quando estivemos na feira de

Mamanguape etc. pudemos perceber que muitos jovens da comunidade adotaram o brinco na orelha, contudo isto não pode ser considerado um elemento de diferenciação. Dando continuidade ao emprego da nossa observação não-participante, passamos a ir diretamente a comunidade, a “rua dos ciganos” (nossos primeiros contatos) e perguntamos a alguns transeuntes sobre a venda de instrumentos musicais (violão) e dos anéis de bronze vendidos por um cigano, tendo respostas negativas. Nestas observações também percebemos um certo movimento de motos nas quais jovens faziam comércio de pássaros, gaiolas, alimentos etc.

Com essas observações não-participantes, deduzimos que existe um preconceito não facilmente visível entre os comerciantes locais e a comunidade em geral contra a comunidade cigana que pesquisamos; na igreja católica que alguns ciganos frequentam, estes nos pareceram à vontade para vestirem-se e comportarem-se da maneira que bem entendiam, conversar em Calon entre eles, fumar cachimbo etc., mas percebemos que em algumas ocasiões preferiram manter-se um pouco reservados, o que pode ser entendido, numa certa proporção, como sendo um comportamento defensivo. Nas mercearias e na padaria são tratados como qualquer outra pessoa, podem comprar “fiado” como qualquer um (que more nas redondezas), e na feira, pelo que os próprios ciganos nos informaram, são absolutamente respeitados realizando suas transações tranquilamente; contudo, ao provocarmos, reservadamente, comentários de alguns populares que conversamos, estes, revelaram uma ter uma visão folclórica e preconceituosa sobre os ciganos e insinuaram que alguns deles costumam fazer negócios escusos. Sobre este preconceito Moonen comenta: “talvez nenhuma imagem dos ciganos seja mais antiga e mais divulgada, e por isto mais difícil de ser corrigida do que a de que o cigano sempre foi, ainda é, e sempre será um ladrão” (Moonen, 2011. Pág. 143). Pudemos concluir, a partir destas observações, que a desconfiança e a “resistência” dos ciganos tem fundamento e são uma reação ao preconceito social que existe de forma muito bem disfarçada (de uma forma muito semelhante ao racismo, ao preconceito contra os deficientes, idosos, etc.) e que alguns dos ciganos entrevistados preferem não admitir.

Para realizar nossas observações participantes, contamos com a colaboração fundamental do senhor Giliard, da cigana Andreia (sua filha) e bem como de vários outros membros da comunidade (Wanderlei, Marcos, Luara, Vital, D. Teresinha, Íris, Junior, Sr. Geraldo, Dilma, entre outros) que reuniram-se conosco por três ocasiões na

casa de seu Giliard para conversarmos longamente sobre a questão que é o objeto deste estudo, como também sobre várias outras questões de interesse direto da comunidade, de modo que pudemos debater em três momentos diferentes com intervalo de 7 a 15 dias entre eles, onde discutimos assuntos importantes (para nós e para a comunidade) e um tanto “complexos” e cheios de questões paralelas que giraram em torno de: 1- O embate entre a educação informal e a tradição oral e a educação formal e o currículo escolar entendidos como determinantes para a inclusão social. 2- O direito constitucional dos ciganos de praticarem a sua religião e expressarem a sua cultura sem sofrer preconceitos. 3- As suas formas de organização política e a relação da comunidade com assédio constante de visitantes representantes de instituições que não tem um vínculo direto com a comunidade nem os representam.

Nessas reuniões temos consciência de que nossa presença influenciou consideravelmente o ambiente de pesquisa e a forma como os diálogos aconteceram, no sentido de que procurou-se orientar os “debates” de uma forma pouco comum de acordo com os costumes da comunidade, percebemos que os “líderes naturais”, senhor Giliard, D. Teresinha, Marcos e Wanderlei, estavam abrindo mão da sua posição de autoridade e liderança para termos uma conversa mais informal, democrática e participativa, bem ao modelo acadêmico (algo que eles devem fazer com frequência, sempre que aparecem alguém de fora para conversar com o grupo); nestes encontros as mulheres e adolescentes pareciam aproveitar para se colocar com mais liberdade sobre as suas queixas e expectativas em relação ao cotidiano.

Podemos resumir as informações colhidas nestas observações participantes com a afirmação de que a comunidade, de forma geral, comporta-se, de maneira positiva em relação a sua intenção de dialogar com a escola e com a sociedade como um todo, isto é, os não ciganos, contudo, com o desenrolar das observações, pudemos constatar que existe ainda, de forma muito sutil e disfarçada, algum preconceito social contra os ciganos da comunidade que investigamos, este preconceito presente no discurso de alguns não ciganos, residentes na cidade de Mamanguape, com quem conversamos, e que só pudemos perceber depois de algum tempo presente em campo, acabou confirmando a impressão que já trazíamos de que esta comunidade que investigávamos, não se diferenciava da comunidade de ciganos de Sousa – Pb, que já conhecíamos, nem de outras minorias étnicas com quem já tínhamos trabalhado, como a comunidade quilombola no Conde – Pb e a aldeia indígena São Francisco em Baía da Traição – Pb,

onde estas, apesar da abertura a sociabilidade sofriam preconceitos. A partir deste dado de pesquisa, de que o preconceito existia apesar de pouco perceptível, entendemos que, em parte, justifica-se a “desconfiança” inicial destes grupos em relação aos não ciganos.

Tivemos uma confirmação da ideia que tínhamos antes desta observação quanto ao fato de muitas famílias ciganas considerarem a escolarização como algo que se impõe como um desafio, ou mesmo um obstáculo as suas crianças e jovens pertencentes a uma cultura diferente, pois consideraram a escola e as exigências da sociedade de não ciganos como elementos hostis a sua cultura. Consideramos, também, que ficou clara para nós a posição de cautela e receio desta comunidade em relação a preconceitos e discriminação nas situações de atuação do estado, na forma da cobrança de tributos, na ação da polícia, na visita dos órgãos fiscalizadores, no usufruto dos benefícios públicos etc.

Também concluímos que a comunidade de modo geral intenciona fazer valer o seu direito a igualdade como também concordam com a questão objetiva de possibilitar aos seus jovens e crianças em idade escolar que, apesar da “tensão” existente na sua relação com a cultura formal, gostariam de expressar a sua cultura diferenciada no cotidiano da escola, nos eventos culturais etc., mas também entendemos que consideram que, para isto precisam contar com algum tipo de apoio, garantia, incentivo etc., atualmente inexistentes.

Nestas observações também ficou entendido que a cultura cigana com as suas tradições, valores, imaginário, religião, representações simbólicas, produtos culturais, etc. Fica garantida as próximas gerações, por meio da oralidade, da transmissão espontânea e “informal” de todas estas referências.

Podemos considerar que também ficou confirmada a nossa hipótese de pesquisa de que a educação popular, nesta comunidade, só tem acontecido fora da escola, tendo a escola, infelizmente, um papel ainda pouco significativo para a preservação da cultura desta comunidade cigana. Constatamos ainda que a despeito de toda a crítica e movimento de resistência presentes no discurso dos ciganos que entrevistamos, esta comunidade de modo geral, continua acreditando na educação e na assimilação do currículo formal como elementos que irão contribuir com a capacidade de “enfrentar o

mundo” e servem como base para a formação de um discurso que irá defender a preservação da sua cultura.

5. CONCLUSÃO

Nas nossas observações de campo, durante as experiências que vivenciamos nesta pesquisa, entre entrevistas, aplicação de questionários, observações e vivências, percebemos que na vida social dos indivíduos que compõem a comunidade cigana de Mamanguape - PB existe uma nítida separação entre duas realidades socioculturais diferentes, onde precisam adequar-se e adotar um comportamento social adequado as exigências da sociedade capitalista e do Estado com suas leis, e uma outra dimensão sócio histórica referente à sua forma de organização e cultura em particular; uma preocupação que consideram fundamental tem sido a de não ter que abrir mão da sua identidade cigana no nível familiar e comunitário, inclusive com a atenção de não se deixar perder o dialeto, a forma de religiosidade, a transmissão de saberes por meio da oralidade e os hábitos caracteristicamente ciganos que possuem, esta comunidade sobrevive a pelo menos 30 anos no município de Mamanguape, conservando suas tradições, independentemente do reconhecimento da sociedade, da contribuição do estado, ou da incorporação dos saberes escolares e do letramento como possíveis recursos para preservação da sua cultura.

A partir de fatos desta natureza, passamos a entender que este campo de investigação é de interesse não só da sociologia e da antropologia, mais também da pesquisa em educação. A forma como esta comunidade encontrou para resistir a cultura de massas, adequar-se ao mercado e sobreviver, sem, contudo, ter que abrir mão do seu jeito de pensar, de vestir-se, de falar, de fazer negócio, e da organização familiar, revela um consistente componente ideológico e político, autêntico e inerente a este grupo relativamente isolado, possuem uma forte identidade cultural e étnica, como também competência e capacidade para transmiti-la para as sucessivas gerações.

Do ponto de vista da educação popular em si, concluímos que a deficiente ou ausente interação entre a comunidade cigana e as escolas em que as crianças e jovens frequentam, prova que as práticas pedagógicas de educação popular existem de maneira intensa e eficaz, fora da escola; havendo a necessidade da escola incorporá-las como elemento facilitador do processo pedagógico. Este fato, ilustra um dos problemas centrais de muitas pesquisas em educação popular: a visível contradição entre a

concepção emancipadora de educação que se faz presente no discurso da escola e a sua efetiva prática educativa, que no caso das escolas que pesquisamos mostrou-se configurar o modelo formal que reproduz a ideologia classista e racista da sociedade capitalista globalizada; nos deparamos também com o despreparo de muitos pedagogos e gestores escolares em lidar com outras culturas. Mais especificamente sob o foco da problemática da relação de saberes e das práticas de educação popular temática que trabalhamos desde alguns anos na nossa vida acadêmica na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tornou-se óbvia a relevância das investigações desta natureza, tendo em vista a aparente dificuldade de alguns profissionais da educação com diversos níveis de formação, em valorizar e incorporar a diversidade cultural na suas práticas pedagógicas, e não serem eles próprios, grandes multiplicadores de preconceitos.

Ao contrário do que preconiza a concepção científica e moderna de escola, no que diz respeito a necessidade de práticas pedagógicas e um currículo multiculturais, as escolas que pesquisamos, mostraram-se um ambiente de exclusão e reprodução dos preconceitos sociais idênticos aos do senso comum e das instituições sociais não científicas. A escola, enquanto representante da autoridade e da presença do Estado, vem cometendo um duplo equívoco: primeiro quando deixa de cumprir aquilo a que se propõe e é um dever constitucional: reconhecer e dialogar com a diversidade cultural dos seus educandos; e um segundo, mais grave, quando, na qualidade de instituição de saberes e espaço de formação das futuras gerações de cidadãos, serve exclusivamente aos interesses antidemocráticos das altas classes capitalistas, num contexto de subdesenvolvimento, do qual a própria escola, em tese, seria um único e possível meio de superação.

REFERENCIAS

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro; Zahar, 2007.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Colecao Antropologia)

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – Catalogação na publicação. **A epistemologia Gaston Bachelard**. O saber da filosofia 70. PressesUniversitaires de Frances, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron; Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Bacta. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2ª Ed. rev. 2. reimpr. Zouk, 2015.

CARRILLO, Alfonso Torres (pags 15 a 32) in **Educação Popular.um lugar de construção social coletiva**. Danilo Streck, Maria Teresa Esteban (org) Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2000.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª Ed. Petrópolis – RJ; Vozes, 2014.

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. BR 1988

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. SP. Cortez.1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2ª Ed. São Paulo; Instituto Paulo Freire, 2002.

HOLLIDAY, Oscar J. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa, PB: Editora Universitária / UFPB, 1996.

KÖCHE, José Carlos. **Pesquisa científica: critérios epistemológicos**. Petrópolis, RJ; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.MEC. BR 1996

LABURTHE-TOLRA, Philippe. **Etnologia – Antropologia**. Philippe Laburthe-Tolra, Jean-Pierre Warnier; Tradução Jaime A. Clasen. Revisao técnica Antônio Carlos de Sousa Lima. 5ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre; Sulina, 2007.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa; Editora do CCTA, UFPB, 2015.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil**. 3ª Ed. Digital revista e atualizada. Recife, PE. 2011.Belo Horizonte - .

RODRIGUES. Janine C.; RODRIGUES. SILVESTRE C.; RAMOS, F; BEZERRA, G.(org) **Construindo Trilhas,refazendo caminhos: alguns pontos de reflexão sobre Educação e Diversidade**.João Pessoa - PB. MídiaGráfica. 2012.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis; Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8ª Ed. São Paulo; Cortez, 2011.

_____.**A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª Ed – São Paulo: Cortez, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa – PB; Editora Universitária – UFPB, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso.**A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. Editora UFPB/ABEU, 6ª. Edição, parte 1 e 2.

SEMPRINI, ANDREA. **MULTICULTURALISMO**. TRADUÇÃO: LAUREANO PELEGRIN. BAURU, SP: EDUSC, 1999.

SINGER, Paul e SOUZA, André Ricardo. **A economia solidária no Brasil – a autogestão como resposta ao desemprego**, Editora Contexto, São Paulo, 2000.

SINGER, Paul. **Economia Solidária**. In: CATTANI, Antônio D.(org) *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

SPRADLEY, James P.;MCCURDY, David W. **The cultural experience: ethnography in complex society**. Science Research Associates, 1972.

VASCONCELOS, E.M;CRUZ,**universitária**. Ed.Universitária/UFPB, 2011.

ZAGO, Nadir. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2011.

ANEXOS

bigamos

Um povo simples porém muito Religioso. Por ser um povo nômade pobre e discriminado que antigamente não tinham oportunidade de estudar nem de ter uma vida social digna.

hoje, pode-se dizer que parte dessa discriminação... foi esquecida pelos juristas povo que não possuem (sangue bigamo).

Os cigamos enfrentaram vários tipos de perseguições mais mesmo assim eles não perderam o respeito e nem seus tradicionais costumes.

O chefe dos cigamos não é escolhido por o conhecimento adquirido, como o passar do tempo, chegando a velhice.

Assim passando pra todos as regras a serem cumpridas durante o seu comando.

A partir daí o chefe assumirá uma responsabilidade, de honrar, alertar, e aconselhar todos que precisam.

A simplicidade dos cigamos é o fato mais explicado de serem diferenciados entre os (jovens).

Um povo muito hábil com uma
inteligência insusável. Uma cládiva.

A música é um costume que permanece
viva na alma do cigano é uma
tradição milenar que nós vamos falar
da origem no decorrer da história;
(O estilo de música lapiira / Sertanejo é
o mais cantado entre os ciganos: tudo
começou com Milomário e José rico. Belmat
e Almarai, Zezé de Lamargo e Luciano,
chitãozinho e Xororó, Leandro e Leomardo
Gledio feire, um cantor bruga com alma
cigana, que tem conhecimento da
cultura dos boiões. Em minha
família existe uma dupla de ciganos
(primes) Adriano e Luciano.

A missão do homem cigano é conservar
sua tradição com capricho e sinceridade
como também conserva o respeito e a
dignidade de sua gente.

Antigamente nas épocas invernosas
sua preocupação as suas economias
eram gastos na suas casas (tenda ou
barraoa) espécie de moradia feita de
lona. de debaixo da tenda eles viviam
fora da moradia, da casa feita de
alumina

O casamento é feito mesmo
sem existir namoro entre os noivos,
os próprios pais e o chefe marcam
a data para o casamento, dezembro
ou junho que são os dias comemorativos
para eles.

A partir daquele momento nasce
um amor puro e sincero entre os noivos
que passam a viver uma vida cheia
de alegria e expectativa.

A partir da hora que é oficializado
o casamento o nome dos padrimhos
também é oficializado. Nesse por
sua vez começa logo os preparativos
para o casamento pedindo suas
contribuições.

Uma dúzia de pratos, outros
dois uns  e outros os panelas.

Os padrimhos ficam responsáveis
pelas roupas dos noivos, a comida
a bebida.

Os pais começam oferecendo os filhos um dos melhores lugares de sua casa.

A mulher deixa de viver perto de seus familiares para seguir e viver onde os pais do homem vai.

No dia do casamento os pais mudam o visual e a alegria é estampada no rosto de cada um.

Todos cantam, dançam e com o momento de seus filhos fazem referência a noiva e o noivo abraçando e tirando fotos. Ao terminar a festa o momento mais esperado: é entregue aos pais um tecido macio e branco mostrando a virgindade da noiva, depois passa de mão em mão que em seguida é guardado em lugar seguro como objeto sagrado. Depois de serem parabenizados seus pais pela sua disciplina voltam todos a suas atividades do dia-a-dia.

mesmo casados eles ficam neline
as cidades de seus pais porque é
tradição deles até que ela apremem
seus professores que é dinhar dralis
(ler mão).

Os ciganos são um povo muito
supersticioso (cheio de superstição). A
mulher cigana não pode passar por
cima de objetos de uso pessoal, eles
chamam de enquistar as coisas: segurar
eles drava.

Lama feita, rede armada nem ninguém
também e ruim... Sal deramado no
chão, fogo apagado e hora fême... O
garçom quando canta, está avisando
que outros ciganos estão para chegar o
Um-um avisa que alguma coisa de
Ruína está próximo a chegar... O
Bummo eles têm como animal sagrado.
O que eles mais temem: a louça
branca ou seja o rasgo metálico,
todas fazem o sinal da cruz

biganos gostam muito de ouro e prata. As ciganas se destacam pelas roupas longas e coloridas, anéis e braceletes de Baten, colares longos adoram cantar e dançar.

Uma coisa que destaca o cigano em geral é a sua fala mansa e arrastada e também falam errado: praquê, drumi, traleiaion, lãdã, muê, Sondaia. Tudo isso é A Verdadeira Característica dos Gitanos.

O bigano não deixa de lado o seu violão, gostam da Serenata o clássico Bolero Romântico e fácil de se apaixonar.

O seu vinho preferido é um bom café grosso e amargo quase todos fumam gostam bastante de carne de porco tacinho, pão peru.

O Parto.

A cigana tem o filho ali mesmo debaixo da tenda, as próprias ciganas e quem assistem o parto, no mesmo dia a cigana já está bem disposta para fazerem seus deveres do dia a dia. Só não pode fazer a lamida pro esposo porque eles não aceitam todos ficam muito felizes com o nascimento, já escolhem os padrinhos antes que o menino nasce os compadres passam a ter respeito muito grande uns pelos outros.

O Batismo acontece; a festa inclui a lamida, a bebida e dada a todos.

As lamidas mais presentes.

São: pão, queijo, doce e peru já a bebida o Bom e fiel Café.

Comunidade

Sua comunidade com tudo que se relaciona com a natureza espanta todos que não conhecem os costumes.

A noite faziam a cama de baixo de um pau sembro e matavam dezenas de jacarandás, corais, e tantos outros.

Continuavam dormindo no mesmo canto, a única providência que eles tomavam era sementi acender o fogo assim viria esse povo misterioso e cheios de bondade.

~~Resumo~~

Profissão

Eles eram profissionais em comércio de animais: comercializavam o Bronze na Europa, eram homens em se habituarem ao um canto só.

A mulher tinha a divindade de saber ler a mão e dizer o que o futuro esperava de cada pessoa. Os ciganos não via só o que estava para acontecer, eles olhavam e brase-lhava.

Viagem:

Viviam de errância, eles nunca paravam em um só lugar, as vezes chegavam queixas das autoridades da cidade que eram obrigados a expulsá-los do município, sem nem tomar um copo de café e nem comer um pedaço de pão.

As palhas das crianeças dormindo
ao meio dia em ponto em cima de
um lombo de jumento e nem tinha
um guarda sol, para diminuir o
sofrimento.

Quando chegaram para se
acompanhar não tinha mais energia
para mais nada a não ser escorar
em um tronco de uma árvore que
ela servia como cama. Cansados
pela longa viagem, não demorava
muito e eles adormeciam.

No dia seguinte acordaram
com uma fé espontânea de que o
Santo São Francisco daria forças
para enfrentar o que estivesse por
vir, Guerreiros eidentes que não
se amedrontariam pela fúria do
que os perseguiram não usariam nem
um tipo de violência, mas,



basamento fugido

Quando era reclusa uma moça
sigara o pai vinava uma "fera" sempre
a moça quando era reclusa via em
companhia idela alem de seu pai um
sigano casado para da total segurança
a virgindade mas tudo isso não acentuou
com o encantamento do chefe.





Significado das palavras cigomas

balen → bigomo

balin → bigana

jurins e jurims → poro que não são cigomas

goli-de-Mô → goli-de-lafé.

calinzinha → cigaminha

galinha → carnim

Os cigomas tem a mania de levantar no primeiro cantar do galo: e a mania de ir dormi cedo. a boca da noite é assim que chamam, e os 5 da tarde, eles fazem um fogo e sentam-se em volta para relembrar e contar histórias antigas. e Assim que se passa os seus conhecimentos.





As comemorações não sempre
são muito lentas, degra que
revela um sentimento. Místico.

12 de outubro eles comemoram o
Dia das crianças fazendo distribuições
de brinquedos e doces para crianças carentes
crianças que não são cigomas (jovens).

nesta festa também é um momento de fortalecer
a fé. é agradecer e pedir bênção às Duas peregrinas
da vida. Duas crianças que se perderam de
sua mãe na cidade de Rodolfo-fernanandes-em
fortaleza. CEARA. vagando pelas terras de Seu Antônio.
Um fazendeiro muito poderoso, porém desengano.
As peregrinas morreram de fome e sede!

O primeiro contato e milagre.

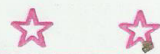
ele teve o merecimento de ser visitado por as
peregrinas em seu leito de morte no hospital.
mas. Seu Antônio teve uma surpresa

elas retiraram os aparelhos do qual ele precisava
para ter seus últimos minutos de vida.

é elas devolveram a vida. (milagre)
foi pedido pelas duas que fossem
encontradas, e que nestas terra seca e
sem vida fosse construída uma capelinha.

Dai em diante os milagres foram
crescendo (a capela foi construída na terra
seca, mas os milagres são tão grandes





e vizinhos, que cresceu uma árvore
muito Verde e Bonita a única planta
Verde de quilômetros e mais quilômetros
de seca.)

Hoje no decorrer de 6 anos que conheço a
História fui privilegiada de alguns milagres.
e sei também que Saem Baranias de todos
os lugares do Brasil para visita A Santa e
Sagrada capelinha dos peregrinos da seca.

Com essa História escrevo este pequeno
livro.

O livro de Um mistério virado
(balon)

Escritora: Andréa Pereira. (A calinzinha)

Agradecendo A Santa Sara-Kalim pela
iluminação de cada palavra dita
neste livro.



















APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este questionário está sendo aplicado sem identificação como dado de pesquisa sobre a perda da identidade e a exclusão das minorias étnicas, e sobre as dificuldades de diálogo entre o ensino formal e a cultura cigana, e não tem nada a ver com a administração da sua escola ou com o seu desempenho como professor (a), esteja livre para dar a sua contribuição com a minha pesquisa, agradeço desde já a sua sinceridade e a veracidade das suas respostas.

1) Quais são os preconceitos mais frequentes na sua escola? Você pode marcar mais de uma opção.

() Raça

() Classe social

() Opção sexual

() Idade

() Religião

() Cultura e costumes

2) Você já sofreu algum tipo de preconceito social? Qual?

3) Você percebe diferenças no tratamento entre crianças brancas e negras, pobres ou em melhor situação de renda, etc.?

4) Qual a referência ou contato que você teve com a cultura cigana?

() Através da expressão dos seus alunos ciganos

() Através de eventos culturais, dança, folclore, etc.

() Através de novelas de televisão, filmes, documentários etc.

- 5) Em relação ao preconceito com a cultura cigana você considera que:
- () Existe e faz parte do imaginário social brasileiro
 - () Estão tão esquecidos que já não fazem mais parte do imaginário social brasileiro
 - () Existe um preconceito mascarado, mas que surge e é até abusivo contra os ciganos no Brasil
- 6) Quais destes assuntos relacionados a diversidade está mais esquecido na escola?
- () Cultura negra
 - () Cultura indígena
 - () Cultura cigana
- 7) Para você qual é o primeiro julgamento ou ideia preconcebida que surge no ambiente escolar quando se fala em cultura cigana?
-
-
-
- 8) Você considera que a religião, a cultura e os costumes do aluno tem implicações no processo pedagógico e na sua relação com a escola? Como?
-
-
-
-
-
-
- 9) Como você percebe a interação da escola com as diversas culturas que compõe a sociedade brasileira?
- () Através das datas comemorativas como dia do índio, dia da consciência negra, etc.
 - () Através de eventos culturais como apresentações musicais, através da dança, teatro, filmes, etc.

() Existe um projeto específico da escola onde se trabalha a percepção das diversas culturas

10) Você consegue identificar a identidade cultural (religião, costumes, etnia, etc.) dos seus alunos? Como?

11) Você considera que os alunos tem liberdade para expressar livremente a sua identidade étnica, cultural, os seus costumes, a sua religiosidade, etc.? Em que momentos no seu cotidiano escolar ele faz isto?

12) Você conseguiria identificar quais alunos da sua escola pertencem a comunidade cigana? Como?

13) Você considera que existe um padrão de comportamento, postura, costumes, vestimentas, modo de falar e expressar-se, etc.; que acaba sendo imposto pelo modelo de educação que “temos que seguir”?

() Sim

() Não

() Nunca havia parado para pensar sobre isto

14) Você considera que os alunos pertencentes a uma cultura diferenciada como os alunos ciganos, por exemplo, acabam sendo obrigados a ter um comportamento diferenciado quando estão na escola e fora dela? Você considera isto uma forma de opressão?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para entrevista estruturada:

1. Para você, os assuntos que as crianças e jovens ciganos aprendem na escola são importantes para as suas vidas?
2. Na sua opinião a cultura cigana aparece em algum momento na vida escolar dos estudantes ciganos?
3. Existe alguma dificuldade de comunicação entre a cultura cigana e o “dia a dia” nas escolas frequentadas pelas crianças e jovens ciganos?
4. Você considera que existe algum tipo de discriminação contra a comunidade cigana?
5. Você sabe de que forma a comunidade cigana pode fazer valer seus direitos enquanto cidadãos, que pagam impostos e cumprem as leis?
6. Você considera que a cultura cigana tem algo a acrescentar a cultura e ao modo de vida dos não ciganos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para as entrevistas não estruturadas e discussões com grupos focais:

1. Para você, existem conflitos entre a cultura cigana e a da sociedade dos não ciganos? Quais?
2. Para você, qual é o papel da escola para aquelas comunidades que tem uma cultura diferente da grande maioria da sociedade, como por exemplo, as comunidades indígenas, os grupos quilombolas, as comunidades ciganas, etc.?
3. Quais os instrumentos de lutas e resistência da comunidade cigana?