



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

SAMIRA BORGES FERREIRA

**CULTURA CIGANA E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

CATALÃO – GOIÁS
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Samira Borges Ferreira

3. Título do trabalho

CULTURA CIGANA E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Tavares Do Amaral, Orientadora**, em 22/09/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SAMIRA BORGES FERREIRA, Discente**, em 07/11/2022, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3206562** e o código CRC **AC97FEB7**.

Referência: Processo nº 23070.044347/2022-50

SEI nº 3206562

SAMIRA BORGES FERREIRA

**CULTURA CIGANA E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.
Orientadora: Professora Doutora Cláudia Tavares do Amaral.

CATALÃO – GOIÁS

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Ferreira, Samira Borges
CULTURA CIGANA E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO
ESCOLAR : um levantamento bibliográfico / Samira Borges Ferreira. -
2022.
97, XCVII f.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2022.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Cultura cigana. 2. Inclusão social. 3. Contexto escolar. I. Amaral,
Cláudia Tavares do , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 219 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **SAMIRA BORGES FERREIRA**.

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, às 09:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Kátia Silene da Silva - FAE/UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Samira Borges Ferreira**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “CRIANÇAS CIGANAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO TEÓRICO”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho: CULTURA CIGANA E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

CULTURA CIGANA E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Tavares Do Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kátia Silene Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3150416** e o código CRC **45D86AAF**.

Referência: Processo nº 23070.044347/2022-50

SEI nº 3150416

“A sabedoria é como uma flor, de onde a abelha faz o mel, a aranha faz o veneno, cada uma de acordo com a sua própria natureza”.

Provérbio Cigano

*[...] O povo cigano vive de um lado para o outro, é perseguido desde o começo dos tempos
por querer ser livre e poder fazer o que quer.
Muita coisa se diz a nosso respeito, que roubamos crianças e dinheiro.
Nem tudo que se ouve é verdade.
Somos livres, sim.
Gostamos de danças, cores e de muita alegria.
Já percorremos quase todo este país.
Quando nos cansarmos, iremos para outro.
Não temos pátria porque o mundo é todo nosso.
Por sermos livres de convenções e costumes, as pessoas não nos aceitam.
Por isso, vivemos separados e com nossas leis e costumes.
Dizem que lemos cartas e mãos, isso é verdade.
Quer ver? Dê-me sua mão esquerda.¹*

Elisa Masselli (2020, p. 195).

¹ Trecho do livro, romance, *Quando o passado não passa*. De Elisa Masselli. Diálogo entre Rosa Maria e Zara.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar e compreender a cultura cigana no contexto educacional por meio de levantamento bibliográfico considerando-se o recorte temporal de 2006 a 2020. O desenvolvimento de tal investigação parte da existência de estudos voltados para a temática acerca da comunidade cigana no contexto escolar. Por ser um grupo minoritário, trata-se historicamente de um público segregado, que, para ser inserido em pautas de mobilização de políticas públicas para ampliação de suas garantias sociais, vê-se diante de necessidade latente de ampliação dessas discussões, sob à ótica dos direitos humanos. A presente pesquisa de cunho qualitativo, foi desenvolvida a partir de investigação bibliográfica com recorte temporal de 2006 a 2020, reforçando que no dia 24 de maio é comemorado o dia nacional dos ciganos, tal data foi decretada pelo ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2006, sendo este, um grande marco para a comunidade e, tendo em vista o reconhecimento oficial e a importância dos grupos e da cultura cigana na construção da identidade de nosso país, e utilizou como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os resultados da pesquisa apontam que é possível compreender a cultura cigana no contexto educacional, a partir das pesquisas já realizadas sobre o objeto supracitado. Entretanto, há ausência de estudos mais aprofundados dos estudantes ciganos no contexto escolar, o que pode remeter à possível dificuldade de acesso a esse público, para o desenvolvimento de investigações mais direcionadas.

Palavras-Chave: Cultura cigana. Inclusão social. Contexto escolar.

ABSTRACT

The present study aims to investigate and understand the gypsy culture in the educational context through a bibliographic survey, considering the time from 2006 to 2020. The development of such investigation starts from the incipient existence of studies focused on the theme about the nomadic community in the school context. Because it is a minority group, it is historically a segregated public, which, in order to be included in public policy mobilization agendas to expand its social guarantees, is faced with a latent need to expand these discussions, from the perspective of the human rights. This qualitative research was developed from a bibliographic investigation with a time frame from 2006 to 2020, reinforcing that 24th of May is celebrated as National Day of Gypsies, this date was decreed by the former president of Brazil Luiz Inácio Lula da Silva, in 2006, which is a great milestone for the community and, taking into account given the official recognition and important of gypsy groups and culture in the construction of our country's identity and it used as a database the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Scientific Electronic Library Online (Scielo). The research results indicate that it is possible to understand the gypsy culture in the educational context, even in an incipient way, from the research already carried out on the educational object, even in an incipient way, from the research already carried out on the aforementioned object. However, there is a lack of in-depth studies of Gypsy students in the school context, which may refer to the possible difficulty of accessing this public, for the development of more targeted investigations.

Key-words: Gypsy culture. Social inclusion. School context.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
Art.	– Artigo
BDTD	– Banco de Dados de Teses e Dissertações
CCHLA	– Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CFCH	– Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CPDCN	– Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	– Espírito Santo
FE	– Faculdade de Educação
FUNAI	– Fundação Nacional do Índio
GO	– Goiás
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIP	– Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MG	– Minas Gerais
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	– Pernambuco
PNDH	– Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGED	– Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEDUC	– Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEDUC/RC	– Programa de Pós-graduação em Educação/Regional Catalão
PUC /GO	– Pontifícia Universidade Católica / Goiás
RC	– Regional Catalão
RN	– Rio Grande do Norte
SciELO	– Scientific Electronic Library
SJD	– Doctor of Juridical Science / Doutor em Ciência Jurídica
UC	– Universidade de Coimbra
UFCG	– Universidade Federal de Campina Grande
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UnB	– Universidade de Brasília
USP	– Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos sobre cultura cigana com alunos oriundos da cultura cigana (SciELO, 2021).....	70
Quadro 2 – Teses e dissertações sobre educação cigana com alunos oriundos da cultura cigana (BDTD, 2021).....	70
Quadro 3 – Quantidade de artigos, dissertações e teses.....	73
Quadro 4 – Estudos com o descritor “educação cigana” por área de conhecimento.....	73
Quadro 5 – Estudos com o descritor “cultura cigana” por área de conhecimento.....	73
Quadro 6 – Estudos com o descritor “inclusão da cultura cigana” por área de conhecimento...	74
Quadro 7 – Descritores.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – CULTURA CIGANA E AS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.....	21
1.1 A história da educação e a vida nômade no Brasil	21
1.2 Estudantes ciganos na contemporaneidade.....	29
1.2.1 Educação e trabalho dos ciganos de Goiás	30
1.2.2 A invisibilidade no censo: o caso dos ciganos Calon na Paraíba.....	32
1.3 Características da cultura cigana.....	33
CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS E ASPECTOS DE SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	41
2.1 O estudante cigano e o contexto escolar	41
2.1.1 Legislação sobre inclusão na escola	49
2.2 O estudante cigano e a itinerância	52
2.3 Uma pedagogia para minorias	55
CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DAS CRIANÇAS CIGANAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	65
3.1 Apresentação metodológica e contextualização da pesquisa	65
3.2 Análise de dados	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86

INTRODUÇÃO

D DE DESTINO

A cigana sorriu com seus dentes de ouro ao ler minha sorte
 Linhas na palma da mão para sempre serão meu passaporte
 Minha mãe me falou sobre a cruz de Jesus,
 Das chagas, dos cortes
 E meu pai me entregou seu facão guarani
 E apontou para o norte
 E eu segui...
 Quero viver muito além das fronteiras
 Dos que só sabem ser, pedras de atiradeiras
 Eu devia saber, que de certa maneira
 Não seremos jamais, mais que grãos de poeira no céu
 Era um D de destino, era um E de esperança
 Ou de encruzilhada
 Era um N de nunca ou quem sabe de nuvens
 E um dia ela passa
 Tantas vezes me vi tendo que decidir entre o nada e o nada
 Mas quem leva certeza no meio do peito não tem
 Empreitada que virá
 Que virá a seguir...
 Quero viver muito além das fronteiras
 Dos que só sabem ser, pedras de atiradeiras
 Eu devia saber, que de certa maneira
 Não seremos jamais, mais que grãos de poeira no céu
 Era um rei, uma dama, um valete de ouro, carta marcada
 Era só o nosso amor, era tudo de bom, era um abraçadabra
 Veio um raio de sol pela telha quebrada, lá na calha d'água
 E um cheiro de mato e de terra molhada na beira da estrada
 Vem, longe vem... vem, longe vem...
 Era um D de destino, era um E de esperança
 Ou de encruzilhada
 Era um N de nunca ou quem sabe de nuvens
 E um dia ela passa
 Era um D de destino, era um E de esperança
 Ou de encruzilhada,
 Ou de encruzilhada,
 Ou de encruzilhada,
 Vem, longe vem...
 Vem, longe vem...
 (SATER; TEIXEIRA; SIMÕES, 2015).

Desde a infância, ouço dos mais velhos que aqueles que possuem o hábito repulsivo de não tomar banho, podem se igualar aos “ciganinhos lá da barraca”, questão essa que sempre me inquietou. Mas, por qual razão? Qual motivo de se ter repulsa por não realizar o banho diário, visto que em outras culturas, como na Europa, esse hábito é tão comum? E qual razão de se referir a falta de higiene dos ciganos e não a outros grupos que também vivem numa situação até mais complexa, tal como as pessoas em situação de rua ou mesmo aos franceses? Tais

questões resultaram em inquietações sucessivas que culminaram na realização da presente pesquisa.

Sabe-se que a identidade de uma etnia não é neutra e, nesse sentido, Kreutz (2020, p. 352) esclarece que:

[...] a identidade étnica também não é uma realidade muda. Ela é uma das instâncias fortes no engendramento do processo histórico, mesmo quando marginalizada no imaginário nacional. Em cada grupo étnico há uma história de lutas pela determinação de suas metas e valores. Nesse sentido não se entende o étnico como algo constituído e estável, mas fundamentalmente como um processo, um eixo desencadeador de conflitos e interações. Entende-se que a etnia perpassa os símbolos de uma sociedade, sua organização social, como da mesma forma em relação ao gênero. Isso significa que o processo histórico é etnicizado, atravessado pela etnia. Ao longo do processo histórico, a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, fazendo-o com disputas e conflitos.

A identidade cigana parece estar sempre associada a estereótipos negativos, tais como: “esperteza” nos negócios, falta de higiene com o corpo, furto, entre outras ideias que sustentam posturas de pessoas que não pertencem a essas comunidades e que se fazem presentes historicamente na sociedade. Sob essa perspectiva, o conflito que se estabelece com as diferenças culturais entre ciganos e não ciganos cria um *anticiganismo*² (MOONEN, 2013) na sociedade, que se traduz em atitudes hostis e medidas discriminatórias, que também podem ocorrer no ambiente escolar.

Percebendo tais situações de preconceito acerca dessa etnia, pude também vivenciar em meu exercício profissional, atuando como professora de matemática, para a comunidade cigana, a existência de habilidades como a facilidade deles com os números e a celeridade em cálculos mentais. Questionei-me: o conhecimento matemático é transmitido de geração a geração no âmbito do acampamento e, em seguida, evidenciado nas ações e relações no ambiente escolar? Como os sujeitos mais experientes conseguem construir o raciocínio lógico numérico e repassar essa habilidade aos mais jovens? Como realizam cálculos mentais sem ao menos saberem como utilizar a calculadora ou qualquer outra ferramenta moderna? Como os professores recebem esses alunos com alto nível de bagagem matemática (no campo das ideias), porém não alfabetizados na língua materna? Como tem sido tais práticas, formações, adequações e reflexões do educador que atua com os alunos dessa comunidade? Há, de fato, uma inclusão

² No Brasil, a palavra “Anticiganismo” é recente, mas já existe há algum tempo em outras línguas: em francês, “antitsiganisme”; em inglês, “antigypsyism”; em alemão, “Antiziganismus”. Na Alemanha, existe o Centro Europeu para Pesquisa Anticigana (www.ezaf.org) que, em 2005, realizou a II Conferência Internacional sobre Anticiganismo. Semelhante ao anti-semitismo, anticiganismo poderia ser definido como “doutrinas ou atitudes hostis aos ciganos e que contra eles propõem medidas discriminatórias”. Ou então: “atitudes, atos ou políticas contrárias aos interesses e direitos ciganos” (MOONEN, 2013, p. 6).

dessa comunidade no espaço escolar? Como se concretiza essa suposta inserção? Os professores estão preparados para trabalhar com essa diversidade em sua total inclusão? Há formações específicas ou cursos para uma maior reciprocidade entre a cultura cigana e a cultura não cigana? Quais olhares são voltados para essa comunidade? Embora as questões acima elencadas não sejam objeto da presente dissertação, as mesmas possibilitaram a construção de questionamentos acerca da cultura cigana no contexto educacional, que constituem esta investigação.

Desse modo, este trabalho parte de algumas motivações, todas elas ligadas à aproximação com a comunidade cigana no contexto escolar e neste sentido, nasceu o seguinte problema de pesquisa que norteia a presente dissertação: o que tem sido pesquisado sobre as crianças ciganas no contexto escolar? Como forma de alcançar resposta/s para este problema de pesquisa, elegemos o seguinte objetivo geral: analisar a cultura cigana no contexto escolar em estudo bibliográfico do período de 2006 a 2020. E como objetivos específicos temos: contextualizar a cultura cigana e as aproximações com a educação escolar; identificar políticas educacionais no contexto escolar com crianças ciganas.

A motivação deste trabalho parte da minha atuação enquanto professora de estudantes da comunidade cigana, vivenciando situações específicas que fazem parte da cultura deles e que demandam adaptação, seja curricular ou profissional, para a interação com essas crianças no contexto escolar. Logo, a investigação de fatores pertinentes aos aspectos históricos, aos saberes educacionais, à política educacional, à cultura cigana e a busca por maior reflexão acerca da prática mais inclusiva se faz relevante e necessária.

A partir de um olhar particular de diversas posturas fastidiosas de profissionais da/na escola com esses sujeitos, parte o interesse por pesquisar este público minoritário que compõe o cenário educacional.

O relacionamento com crianças ciganas no espaço escolar me instigou sobre as características dessa comunidade, cujos costumes necessitam ser considerados, valorizados e preservados. A cultura cigana é marcada por tradições históricas transmitidas e perpetuadas por seus ancestrais, tendo como peculiaridades músicas e danças típicas; leitura das mãos, denominada *draba*,³ que segue a linha da vida e chega até o coração, para revelar o destino do indivíduo; leitura de cartas de baralhos, que trazem respostas sobre o presente, o passado e o

³ A *draba* é uma planta, um gênero botânico, uma espécie da família *Brassicaceae*, no grupo principal das Angiospermas (plantas com flores); encontrada apenas no Equador, os seus *habitats* naturais são: campos rupestres subtropicais ou tropicais e áreas rochosas e está ameaçada por perda de *habitat*. Mas ressalvo que, neste trabalho, o termo é usado em uma linguagem específica dos grupos ciganos, que significa a leitura oral das mãos, seguindo a linha do presente, do passado e do futuro da vida humana. (MOONEN, 2013)

futuro; escolha por um modo de vida nômade; notável habilidade comercial entre os homens ciganos, por meio da venda de tachos de cobre e enxovais; além do brilho dos utensílios de alumínio dispostos em estacas nos acampamentos, entre outros fatores que os distinguem das demais culturas e costumes que são transmitidos por meio da oralidade.

Diante de toda essa cultura e diversidade, e pensando no espaço da escola, observa-se que tudo isso se faz presente no contexto educacional, já que a escola, sendo uma instituição social, recebe alunos de várias culturas. Aliás, sobre a preservação das culturas, voltemos à Declaração Universal dos Povos, de 1976, em seus artigos 13, 14 e 15, que contemplam o Direito à Cultura:

Art. 13 - Art. 13. Qualquer povo tem direito a estabelecer livremente, com cada um dos demais povos, as relações que convenham a ambas as partes e na forma que conjuntamente elegerem.

Art. 14. Qualquer povo tem direito a unir-se a outro povo mediante formas confederativas ou parecidas, mantendo o direito de romper livremente e unilateralmente os acordos, sem prejuízos dos direitos dos outros povos.

Art. 15. Qualquer povo tem direito a beneficiar-se, equitativamente, dos recursos naturais do nosso planeta e do universo, dos avanços tecnológicos, do progresso científico e do equilíbrio ecológico, e de todos os demais fatores que constituem o patrimônio comum da Humanidade (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS POVOS, 1976, p. 04).

Para além desse dispositivo, é essencial preservar e assegurar a identidade da cultura da comunidade cigana, como consta na Constituição do Brasil, de 1988, em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 09).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) também afirma, em seu artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 07). Compreendemos, com isso, que o direito à cultura é assegurado por lei e que a educação, especificamente, é uma mistura resultante de múltiplas particularidades, de contatos sociais e culturas que compõem um cenário que é necessário, visto se tratar de uma cultura organizacional da própria comunidade cigana. Relevante observar que há uma cultura organizacional da comunidade cigana e uma da comunidade escolar. Dessa forma, há uma necessidade de adequação daqueles que carregam consigo a cultura da comunidade cigana para adequação à comunidade escolar e, ao mesmo tempo, uma necessidade de que a comunidade

escolar considere e respeite os vestígios da comunidade cigana que são carregados para a escola por meio de seus estudantes. E na escola, observa-se que há a necessidade de que sua cultura organizacional considere a multiplicidade de culturas existentes, ou seja,

A convivência entre as diferentes culturas, costumes e tradições poderá vir a constituir-se num dos alicerces de pontes futuras erguidas em direção ao conhecimento da singularidade das diferentes culturas que matizam os contextos de educação formal, à compreensão dos seus costumes e tradições, à sua aceitação recíproca e a valorização das diferenças em presença (VENTURA, 2007, p. 97).

A compreensão das idiossincrasias da cultura cigana perpassa inclusive os aspectos no tocante à concepção de família. As mulheres ciganas, por exemplo, valorizam muito a família e a aparência, são dedicadas ao marido e aos filhos, às obrigações do lar e, como um traço cultural marcante, utilizam um vestuário tipicamente colorido e rico em acessórios, além de unhas e maquiagens marcantes, que destacam a sensualidade e o mistério das ciganas.

Dentre as tradições, destaca-se a preferência dos ciganos por acessórios em ouro (tanto joias quanto dentes, para homens e mulheres); a preservação da união entre os cônjuges - transmitida entre gerações -, com crenças particulares em relação ao batismo dos filhos e ao controle de natalidade; receitas de remédios caseiros naturais e milagrosos, tradições dos velórios e dos sepultamentos; apreço aos cavalos, de preferência, sem arreios ou selas.

A habitação dos povos ciganos é constituída de acampamentos e as barracas são ornamentadas com cortinas, redes e fogueiras. A preferência pela vida nômade significa que, para eles, o mundo revela-se como moradia. Além disso, há discipulado dos mais idosos aos mais novos acerca da própria cultura, crenças, devoção, credices (tal como o “olho ruim” das ciganas mais velhas). Suas crenças podem bem serem traduzidas na canção de Silveira e Barrinha (1970) intitulada “Linda Cigana”:

Eu sou cigano
 Eu levo a vida cantando
 Minha vida é viajar
 Por onde eu passo
 Com a cigana na garupa
 Vou gritando, upa, upa
 E para pra descansar
 Armo a barraca
 Lá na beira da cascata
 Ergo a rede lá na mata
 E já começo a balançar
 Oh, ciganinha
 Vamos viver viajando [...]

Você sempre lendo sorte
Vamos se arretirando
Nós vamos andando
Até na hora da morte.
(SILVEIRA;BARRINHA, 1970).

No que tange a prole no contexto escolar, a diversidade cultural da sociedade no interior da escola se faz presente não apenas pela comunidade cigana, mas também por outras minorias, tais como as com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, imigrantes, refugiados, pretos, pardos, indígenas, entre outros. Essa multiplicidade cultural torna latente a necessidade de se pensar a equidade na escola, de forma que as particularidades de cada um sejam tratadas de forma a considerar as idiossincrasias culturais e sociais de todos.

Nesse sentido, a instituição escolar não pode perder de vista que, para contemplar e reconhecer as particularidades culturais de cada aluno, torna-se necessário o pleno respeito às diferenças. O que fica claro a partir do exposto é que um dos desafios da escola é pluralizar, ao invés de padronizar seus currículos, o que acarreta a inflexibilidade de certas práticas educativas que estão desconexas com fato destes pertencerem a grupos de minorias que possuem características culturais distintas. Sendo assim, torna-se necessário compreender a importância das práticas educativas no meio escolar, especialmente a inclusão de alunos provenientes de outras culturas, o que, nesta pesquisa está centralizado na comunidade cigana.

Além disso, ressaltamos a valorização e o reconhecimento das diferenças, bem como das políticas afirmativas que reconhecem e prezam pelas tradições e pelos saberes regionais e locais, uma vez que estas visam garantir equidade (e não igualdade) de direitos e de experiências educacionais, culturais, sociais e políticas públicas.

O presente estudo justifica-se, ainda, pelas inquietações inerentes ao pensamento de como aspectos dos saberes docentes vão ao encontro das crianças identificadas de cultura cigana e como elas são tratadas cotidianamente no espaço escolar. Os saberes da docência, entendidos como o conjunto de saberes próprios da profissão (também chamados de saberes docentes) se constituem no trabalho do professor com o aluno, em especial, o da cultura cigana, como será demonstrado no levantamento bibliográfico, a partir do estudo teórico realizado nesta pesquisa.

O que se vislumbra, desse modo, é um retorno significativo aos diversos segmentos institucionais locais de ensino que, a partir dos apontamentos deste trabalho, poderão servir de referência para que outros pesquisadores possam conhecer e debater a complexidade do problema relacionado à inclusão da população em questão no universo escolar. Além disso, acreditamos que este trabalho possa contribuir para a discussão de questões recentemente

pontuadas no meio acadêmico, que envolvam a cultura cigana em sua relação com os currículos escolares enquanto prática social, oportunizando, assim, um olhar mais apurado para as tensões que perpassam o cotidiano das escolas em termos de culturas e identidades. É válido lembrar que a pesquisa não tem como foco abarcar a questão do currículo educacional, devido às limitações do universo metodológico e do período temporal para o desenvolvimento desta investigação.

De acordo com Santos e Gusso (2016), a compreensão e a elaboração de conceitos bem estruturados ou, pelos menos, desconstrói a falta de conhecimento a respeito de uma cultura, o enfoque principal deste trabalho é bibliográfico e não, propriamente, uma análise sob a perspectiva cultural, visto que o que nos importa mais especificamente é compreender a cultura cigana no contexto educacional.

Isso posto, desenvolvemos esta dissertação em três capítulos, seguidos desta introdução, que teve por finalidade contextualizar o tema, a problemática levantada e a apresentação prévia dos objetivos da pesquisa. No capítulo 1, desenvolvemos um caminho histórico sobre a comunidade cigana, assim como tratamos da realidade do aluno pertencente a esse grupo em sua especificidade e contemporaneidade. No capítulo 2, tratamos da política educacional e da legislação, sobre os direitos da população cigana e a garantia ao ensino para todos os estudantes, sem diferenças de etnias ou culturas. No capítulo 3, apresentamos um levantamento bibliográfico de estudos realizados entre 2006 e 2020 sobre as crianças ciganas no contexto escolar, considerando-se artigos, dissertações e teses sobre a temática. Por fim, tecemos as considerações finais, pontuando possíveis reflexões e contribuições.

Se eu fosse uma cigana, neste momento, faria uma *draba* (RODRIGUES, 2019, p. 40) em suas mãos, apenas para ter certeza de que você ficou curioso(a) para conhecer e compreender a cultura cigana no contexto educacional por meio de levantamento bibliográfico considerando-se o recorte temporal de 2006 a 2020. Assim, convido-te a enveredar pela leitura deste trabalho com uma frase típica da tradição cigana: “*Te aves baxtalo tu thaj sari tiri familia!*”⁴ (HARRISON, 2005).

⁴ Sorte para você e para toda a sua família!

CAPÍTULO 1 – CULTURA CIGANA E AS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

*Não se pode ir reto
quando a estrada é curva.
(Provérbio Cigano)*

Neste capítulo, analisaremos a especificidade do estudante cigano, a história da educação e a vida nômade no Brasil e, em seguida, os estudantes nômades na contemporaneidade e outras características. Assim, buscamos fazer um apanhado histórico acerca da comunidade cigana, para nortear a realidade do aluno em suas idiossincrasias.

Este e os capítulos seguintes estão epigrafados com provérbios ciganos os quais não possuem referência fidedigna, tendo em vista que não há registros manuscritos oficiais dos ciganos, uma vez que esse tipo de conhecimento é transmitido oralmente, de geração para geração. Inclusive, Costa (2001, p. 21) afirma que “[...] o caló, por ser uma língua ágrafe, fez dos ciganos grandes contadores de histórias, que a usam para narrar pequenos e grandes fatos de suas vidas e de seus antepassados”, talvez, este pode ser um dos motivos pelos quais seja tão complexo encontrar registros ou documentos antigos que relatem mais detalhadamente essa cultura. Também pelo mesmo motivo, os provérbios são milenares e de difícil referência na literatura, mas muito escutados e contemplados nas barracas e/ou nos acampamentos ciganos, sendo considerados parte de sua cultura.

1.1 A história da educação e a vida nômade no Brasil

A história da educação no Brasil se inicia no período da colonização, quando os jesuítas chegaram nesse território para catequisar e alfabetizar os índios. Gradualmente, os jesuítas se tornaram responsáveis pela criação das primeiras instituições de ensino do Brasil Colonial.

Ainda dentro do contexto da história da educação do Brasil e tangente ao seu início, com a missão dos Jesuítas, pode-se conjecturar que eles não se limitaram apenas a ensinar a ler e a escrever, quiseram transformar a cultura, a história e a etnia da sociedade. Assim, a educação se estabelece como parte da classe opressora ou parte da classe oprimida, visto que:

[...] estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre

as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (ARANHA, 2006, p. 15).

Nessa conjuntura, Marquês de Pombal influenciado pelas ideias iluministas, expulsou os jesuítas da colônia. Logo, já de início, ao ver a necessidade de uma transformação, Marquês pensou em realizar uma reforma educacional, envolvendo o ensino primário e secundário.

O plano era bom, mas devido à falta de professores, os resultados não foram os esperados. Ressalta-se que, apesar das propostas formais, as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da educação no Brasil Colônia (QUEIROZ, 2007, p. 12).

Mesmo que não tenha alcançado êxito total, com a partida dos jesuítas, foram criadas as aulas régias, com a finalidade de substituir os padres, mas a modalidade de ensino não foi bem-sucedida, pois as disciplinas eram isoladas e as condições precárias. Ademais, essa época era marcada pelas proibições de Portugal, que não vendia livros para o Brasil. Mais tarde, com a vinda da família real ao país, deram início à criação de escolas. Nesse ínterim:

[...] para preparar terreno para sua estada no Brasil, Dom João VI abriu Academias Militares (Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810)), Escolas de Medicina (a partir de 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro), Museu Real (1818), a Biblioteca Real (1810), o Jardim Botânico (1810) e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia (1808). Segundo alguns autores, o Brasil foi finalmente “descoberto” e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. Em 1816, foram convidados artistas franceses (“Missão Artística Francesa”) como Lebreton, Debret, Taunay, Montigny que influenciariam a criação da Escola Nacional de Belas Artes (MOTA, 2015, p. 5).

Informações como essa levam-nos a concordar com Saviani (2013), quando o autor pondera que a educação não tem neutralidade, reforçando, por assim dizer, que trata-se de um ato político. Indo um pouco além, os traços excludentes à época da ênfase no ensino tradicional contemplava duas vertentes, sendo um currículo com base na leitura, na escrita e na religião, e outro versado na gramática, no latim e em outros assuntos mais aprofundados, sendo que apenas os alunos da elite estudavam gramática e latim, já que, futuramente, eram eles que iriam dar prosseguimento aos estudos nas universidades da Europa.

Vê-se que a implantação do sistema nacional de ensino continuou em discussão, porém não foi concluída. Dessa maneira, o país acumulou um déficit histórico em matéria de educação, porque não foi colocada, em princípio, como obrigatória, o que aumentava cada vez mais o

número de analfabetismo no Brasil. No final da República, a reforma da instrução pública paulista começou pelas Escolas Normais, nas quais seriam necessárias ser implantadas as escolas modelos, as de segundo e terceiro graus, que serviriam de laboratório para seus alunos (ROBALLO, 2007). Essa reforma tinha como objetivo abranger o ensino primário nos grupos escolares, resultado do aglutinamento de quatro a dez escolas em um prédio.

O Brasil continuou tentando, via reformas, resolver o problema do analfabetismo. Criou-se, então, a Reforma Sampaio Dória, que instituiu o ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Para ser colocada em prática, determinou-se que essa modalidade seria constituída de dois anos. Só após a Proclamação da República, apesar de alguns planejamentos não saírem do papel, surgiram as primeiras escolas novas.

De acordo com Saviani e Duarte (2011), foram criadas leis que favoreciam a Educação do Brasil, surgindo então as Escolas de Primeira Letras, sistema de ensino em que os alunos mais adiantados em domínio de conteúdo eram “monitores” dos demais, auxiliando nas atividades. O que se importava no método de ensino era a quantidade, deixando de lado a qualidade de ensino. Posteriormente, ocorreu a Reforma Leôncio de Carvalho, a partir da qual o ensino passou a ser obrigatório para crianças de sete a quatorze anos. Com isso, surgiram bibliotecas, museus e o jardim de infância, para atender o público-alvo de três a sete anos de idade.

Antunes (2011) nos mostra que o sistema educacional do nosso país teve grandes influências de ideias ligadas aos liberais e aos positivistas. No ano de 1890, aconteceu a Reforma Benjamin Constant, defendendo o ensino público e laico, ou seja, a educação para todos. Contudo, mesmo com tais mudanças, o analfabetismo apresentava quantitativo elevado e muitos apostavam no ensino privado. Mas a escola pública teve também seus defensores, como o Manifesto dos Pioneiros, que foi um grande movimento nesse sentido, propondo um método de ensino capaz de diminuir a desigualdade social, garantindo educação para todos, independentemente da classe social. Essa nova educação proposta era o oposto do método tradicional, cujo objetivo principal era valorizar a etapa de crescimento de cada indivíduo.

Em suma, todos têm direitos iguais à educação e, mesmo existindo um número significativo de desigualdades sociais, muitas famílias de baixa renda conseguem que os filhos se formem em curso de nível superior:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos

político-sociais a solução dos problemas escolares (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 35).

A assertiva de Azevedo e outros (2010) remetem à existência de um longo percurso e a dedicação de muitos educadores, políticos e outros interessados em defender a manutenção de uma educação para todos.

Uma educação para todos é que buscamos compreender o ingresso dos nômades no contexto educacional. A palavra cigano, no dicionário Aurélio é entendida como “[...] indivíduo de um povo nômade, provavelmente originário da Índia e emigrado em grande parte para a Europa Central, de onde se disseminou, povo esse que tem um código ético próprio e se dedica à música, vive de artesanato, de ler a sorte, barganhar cavalos, etc.”. (FERREIRA, 2010, p. 496).

Embora essa primeira definição do dicionário seja a mais adequada para se definir os ciganos, as outras atribuições que constam no mesmo dicionário traduzem o olhar que a sociedade tem tido, ao longo da história, para esses sujeitos: “indivíduo boêmio, erradio, de vida incerta”, ou ainda “negociante esperto, matreiro, persuasivo” ou “vendedor ambulante”. (FERREIRA, 2010, p. 497)

O relato de Simões (2007, p. 31) acerca de um período histórico bem anterior ao atual, nos permite perceber o percurso da comunidade Cigana desde sua origem.

[...] as primeiras evidências de ciganos da pré-história foram encontradas em alguns manuscritos persas do reinado do monarca Bahram Gur (O Grande Caçador), que reinou até o ano de 438 a.C. Os ciganos da Pérsia tiveram que aprender a falar a língua oficial, para se comunicarem com a população local. Apesar de alguns especialistas discordarem da possibilidade de convivência cigana com os árabes invasores da Pérsia, a existência de palavras árabes no idioma romaní indica o contrário. A Armênia foi provavelmente o destino escolhido pelos ciganos ao se retirarem da Pérsia, que também se encontrava sob o domínio dos árabes. A presença cigana em Constantinopla está registrada de um texto hagiográfico georgiano “A vida de São Jorge o athonita, composto no monastério de Iberon Monte Athos entorno de 1068” (FRASER, 2005). Outras referências que confirmam a presença dos ciganos no Império Constantino são os escritos do cronista Teodoro Balsán, no século XII, no Canoni LXI do concílio de Trullo (692).

Observa-se que houve um marco da presença dos ciganos na sociedade, e nota-se ainda que sua cultura não foi absorvida na de outros povos, uma vez que sua cultura é bem característica. Sobre o conceito de cultura, nos apoiamos em Morin (2014, p. 50) que entende cultura como “conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das

estratégias, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade”.

Observa-se, portanto, que a cultura considera os aspectos biológicos e geográficos, possui uma lógica própria, visto que a cultura de um povo condiciona sua visão de mundo, interfere em suas questões biológicas e afetivas (LARAIA, 1986).

Elias (2014) ressalta que na Ásia Central e do Norte, as pessoas escolhem e continuam seu estilo de vida nômade, mudando constantemente de acampamento. Com o desenvolvimento e a diversificação da pecuária, sua escala continuou a se expandir e sobreviveu até hoje, sem mudanças significativas. Este é o caso das tribos nômades da Mongólia, que vivem em áreas onde a vegetação típica de pastagens oferece boas plantações naturais para manter grandes rebanhos. Na Índia, a cultura nômade dos caçadores se destaca na domesticação e reprodução dos animais. Grupos de pequenas famílias ou comunidades usam jangadas para atravessar o rio, cobrem seus corpos com peles de animais e usam espingardas, como pequenas pedras na ponta de um arco e flecha.

Para Barros (2008), as atividades nômades da economia coletiva são impulsionadas pelo deslocamento da população, visto que estão constantemente em busca de alimento, acompanhando os movimentos dos animais que pretendem caçar e encontrando locais onde possam coletar, ou defender frutas e plantas das intempéries ou dos inimigos naturais. Observa-se que mesmo que tais práticas não façam parte do grupo de nômades que se situam no Brasil, sua cultura econômica traz traços do supracitado, que mesmo de forma diversa, constituem a essência dessas pessoas.

A educação começa antes do surgimento do chamado homem civilizado, enquanto os primeiros ciganos demarcam o período pré-histórico. Até então, não existia educação formal, sendo que ela se iniciou da luta pela sobrevivência, da necessidade de transformar a natureza e extrair dela os meios para sua subsistência. Quando o homem percebeu que era necessário planejar suas ações para obter melhores resultados, ainda que de maneira primitiva, ele viu a necessidade de formar a si mesmo, ou seja, necessitava educar-se e, conseqüentemente, passar os conhecimentos adquiridos para sua comunidade (ABAD, 2013).

Nesse ínterim, a educação, por um lado, passa a existir onde não há escola, considerando a transferência do conhecimento de uma geração a outra. Assim, na sociedade primitiva, a educação se dava na cotidianidade da aldeia, não estando confiada a ninguém em especial. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais os ciganos não se interessam em transmitir suas

informações aos gadje⁵ (SILVA, 2012, p. 44). Por outro lado, quando essa mesma sociedade atinge um estágio mais elevado de organização, passa a enfrentar novos problemas, entre os quais: o surgimento da propriedade privada, o aparecimento de um excedente de produtos e a apropriação de terras por uma minoria (ABAD, 2013).

Segundo Caiafa (2014), o reflexo imediato disso foi a divisão social do trabalho, que possibilitou o aparecimento de hierarquias sociais. Paralelo a isso, a educação começou a ser diferenciada, dividida entre ricos e pobres, dando início à educação sistemática⁶. E assim ela tem sido perpetuada até os dias atuais, de modo que muitas culturas são deixadas de lado, em um processo de uma discriminação ilícita, como a cigana, por exemplo. Dessa maneira, ao longo da história e motivadas pelo etnocentrismo⁷, ocorreram várias formas de perseguição, nas mais extensas zonas do mundo, contra os ciganos.

A bibliografia existente sobre os ciganos ainda é, contudo, dentro do que tem sido publicado possível observar uma falta de clareza e consideração sobre sua origem. Alguns autores e pesquisadores dizem que os ciganos nasceram no Egito e, de lá, migraram para inúmeros lugares; outros, que são originários da Índia. Nos termos de Mota (2015), os primeiros ciganos que desembarcaram no Brasil vieram da Europa, a maioria de Portugal. Ivats (1975, p. 197) nos esclarece sobre essa indefinição supracitada:

A documentação se detém pouco sobre os ciganos singulares, que se tornam desprovidos de existência. Quase sempre incidem sobre “o cigano”, entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem as características estereotipadas. A documentação sobre ciganos é escassa e dispersa. Sendo ágrafos, os ciganos não deixaram registros escritos. Assim, raramente aparecendo nos documentos, aproximamo-nos deles indiretamente, através de mediadores, chefes de polícia, clérigos e viajantes, por exemplo. Nestes testemunhos, a informação sobre os ciganos é dada por intermédio de um olhar hostil, constrangedor e estrangeiro.

Essas poucas referências de estudos ciganos que temos até hoje, em boa parte, provêm da falta de cooperação por parte deles próprios que, por motivos diversos, não costumam ser muito generosos quando se trata de fornecer informações sobre o seu modo de vida (MOONEN, 2013).

⁵ Significa o não-cigano; em sua linguagem própria, o indivíduo de outra cultura, que não representa o mundo cigano. (MOONEN, 2013)

⁶ A educação sistemática, no entendimento de Caiafa (2014), refere-se àquela que segue um padrão, muitas vezes tradicional, para/no processo de ensino/aprendizagem, como a organização de filas, aulas expositivas em que cabe ao professor transmitir o conhecimento e os alunos recebê-lo.

⁷ Segundo o Dicionário de Sociologia (MAIA, 2002, p. 149) etnocentrismo é um “termo para designar uma perspectiva de análise baseada num grupo social, onde se verifica uma tendência para considerar os aspectos, estilos, ideias e valores desse grupo. Esta tendência está sempre presente quando se comunicam grupos culturais diferentes, ou quando o observador de uma determinada cultura tem origem numa outra cultura diferente”.

Ivats (1975) elucida que a manutenção da história cigana tem se dado de forma vaga, entretanto, “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence” (LARAIA, 1986, p. 87).

Medeiros e Batista (2018) orientam que a divisão dos ciganos se dá em três grandes partes: os Rom, os Sinti e os Calon ou Kalé, sendo os Rom os mais estudados. Esses grupos ajudam na identificação/definição dos ciganos, pois, tendo como base a definição antropológica de índio adotada no Brasil, ciganos são definidos pelos mesmos autores como: “cada indivíduo que se considera membro de um grupo étnico que se auto identifica como Rom, Sinti ou Calon, ou um de seus inúmeros subgrupos, e é por ele reconhecido como membro” (MEDEIROS; BATISTA, 2018, p. 264). Frans Moonen (2013), grande estudioso da cultura cigana, consegue identificar três grupos ciganos e os denomina quanto ao grupo, ao subgrupo e ao dialeto:

(1) Os *ROM*, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários subgrupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara etc.; são predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século XIX migraram também para outros países europeus e para as Américas;

(2) Os *SINTI*, que falam a língua sintó e são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch;

(3) Os *CALON*, *KALON* ou *KALÉ*, que falam a língua caló, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul (MOONEN, 2013, p. 4-5, grifo nosso).

Embora não seja objeto desta pesquisa, torna-se relevante compreender a diversidade linguística existente nos grupos de ciganos, visto que essa está inserida em categorias do sistema cultural que traz princípios “[...] de juízos e raciocínios... constantemente presentes na linguagem, sem que estejam necessariamente explícitas, elas existem ordinariamente, sobretudo sob a forma de hábitos diretrizes de consciência, elas próprias inconscientes” (MAUSS *apud* LARAIA, 1986, p. 93).

Esse autor destaca que essa “nação sem país” é cercada de mitos e estereótipos pejorativos. Segundo ele, o nomadismo não é uma característica inerente a todos os diferentes grupos de ciganos, bem como a língua, os costumes e as tradições. Ainda nesse sentido, o autor afirma que se trata de múltiplas culturas dentro de uma única, a brasileira, que, nesse caso, não valoriza a riqueza dessa comunidade, sobretudo porque, apesar de integrar diferentes povos, foram tachados em uma só categoria, tal como foram classificados os indígenas. E a semelhança

com os indígenas, conforme o autor, não se restringe a essa peculiaridade, uma vez que, com os ciganos, também sofrem discriminação ilícita, que segundo Álvaro Cruz (2009) pode ser compreendida como aquela que ocorre de maneira injustificada e de forma depreciativa e que causa constrangimento, inferioriza o outro, como, por exemplo, a discriminação contra negros, comunidade lgbt, comunidade cigana.

Ao contrário dos indígenas, que adquiriram legislação específica após séculos de opressão, os ciganos ainda não obtiveram o mesmo êxito (MOONEN, 2013). Provavelmente, tal fator é dado em razão da falta de coesão entre os grupos e do desinteresse em participar da sociedade gadje (não-ciganos), conforme se pode identificar a partir das leituras em estudos já realizados. Vê-se, portanto, que a postura subversiva desse povo é expressa por seus costumes ditos excêntricos e fora dos protótipos existentes, o que, em confronto com as sociedades ocidentais europeias (e territórios por elas colonizados), despertou estranhamento e rejeição das nações por onde passaram e passam (IVATS, 1975).

Sob essa perspectiva, não é preciso ir longe para entendermos que, tudo o que foge ao modelo de padronização e de sujeição às regras, provoca alerta e preocupação na ordem dominante. Não se trata apenas do “estranhamento” que ganha forma, mas discriminação e preconceito também se fazem necessários para consolidar a desvalorização e a rejeição de um povo.

Os ciganos, provavelmente mais do que todos os grupos étnicos, sofreram e ainda sofrem as consequências de sua postura singular. E, ao contrário da maior parte dos grupos pesquisados, conforme estudos a respeito da conquista de direitos e cidadania pelas minorias, esta não se aplica aos ciganos, como pode ser observado na atualidade, revelando que pouco ou nada se fez em benefício dos povos ciganos.

Essa situação desperta para se refletir acerca de que a ausência de legislação adequada pode potencializar e ratificar a marginalização e, pode desencadear o crescimento do índice de analfabetismo e segregação, além da ausência de integração social e de cidadania entre as comunidades ciganas.

Laraia (1986, p. 80) esclarece que “a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos elementos de sua cultura”. Dessa forma, a manutenção da perpetuação da cultura e da tradição de um povo se faz complexa visto que os indivíduos participam de forma diferente de sua cultura.

1.2 Estudantes ciganos na contemporaneidade

Tratamos aqui da questão dos estudantes na contemporaneidade e de alguns casos em específico. Antes, porém, retomamos um pouco sobre a sociedade atual, por alguns denominada de “moderna”, mas (re)discutindo o valor dessa definição, apontando a tensão e a transformação inerentes à situação. Almeida e Eugenio (2009, p. 302), por exemplo, resgatam o seguinte:

Esta “vida de inconstâncias” muda, ainda que sem suprimir, os constrangimentos do trabalho profissional, educacional e familiar. Os jovens tendem a tudo relativizar: desde o valor dos diplomas até a segurança de emprego. E não o fazem sem razões. Os diplomas são cada vez mais vistos como “cheques sem fundo” sem cobertura no “mercado de trabalho”, também ele sujeito a inconstâncias, flexibilizações, segmentações, *turn overs* (grifos do autor).

Nessa perspectiva, independência, empreendedorismo e responsabilidade própria também se tornaram qualidades essenciais para os jovens de hoje, assim como disponibilidade de mudanças, mobilidade e adaptabilidade a novos produtos com condições que evoluem permanentemente. Canclini (2009, p. 219), nesse sentido, diz que

[...] o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia a dia.

Dessa forma, observa-se uma transformação e um acelerar cotidiano que respalda a vida do homem moderno. E, ao falar em termos como transformação, mudança e evolução, nota-se, também, a questão da identidade, que está sendo amplamente discutida na teoria social contemporânea. Nesse sentido, as novas recomendações sobre esse assunto indicam que a velha identidade, que há muito estabilizou o mundo social, produziu novas identidades e dividiu os indivíduos modernos. Até o momento, esse foi considerado como um tema unificado, no entanto, a compreensão desse termo/conceito nos possibilita refletir sobre essa cultura de uma maneira a se ter um olhar de equidade.

Uma dessas novas identidades que merece ser destacada é a dos jovens nômades e o seu processo de educação, lembrando que a movimentação no território é um costume ancestral do grupo humano, afinal, desde a antiguidade, há “um espectro que se espalha por todo o mundo, é a Migração” (ELIAS, 2014, p. 306).

Os nômades, sejam eles homens, mulheres, crianças, jovens ou idosos, mudam (de país, região, estado, cidade) a fim de implementar estratégias para projetos de vida pessoal e/ou familiar. Seus projetos estão relacionados às questões de saúde, de âmbito emocional, religioso, intelectual, econômico ou qualquer outra, que mobiliza esses sujeitos, passando a fazer parte da aventura de caminhar pelo mundo. Com o jovem que se insere nesse contexto não é diferente, então, ele tem que lidar com as consequências desse movimento migratório, inclusive no que diz respeito à educação.

As categorias tradicionais de migração são assumidas como: temporárias (temporal ou circular, usada para definir deslocamento contínuo); requerente (se a residência habitual permanecer na comunidade de origem) e permanente, geralmente usado para se referir àqueles que mudam permanentemente (ELIAS, 2014). Logo, viver em qualquer uma dessas situações leva a pessoa a ser vista como diferente dos demais e ter tratamento diferenciado pelo seu modo de vida.

Além da discriminação ilícita comumente evidenciada nas interações sociais, a classificação e a generalização também fazem com que muitos aspectos do processo de migração se tornem invisíveis, especialmente os econômicos, que são reduzidos a encontrar um emprego, ou o intelectual, que está ligado a frequentar ou não uma escola.

Mencionar questões sobre os ciganos no espaço da educação escolar, tentando compreender a diversidade ao seu redor, traz grande complexidade, especialmente na forma como se tenta entender a diversidade existente nesse povo. Além de tratar os ciganos como pessoas com estereótipos generalistas, que são vistos como pessoas homogêneas, é preciso compreender sua cultura e estilo de vida (BAUMAN, 2011).

Dessa forma, ainda existem muitas dificuldades enfrentadas, não apenas para o jovem cigano, que deseja prosseguir com sua formação acadêmica, mas também para toda essa comunidade que, na ausência de recursos básicos como a emissão dos seus documentos particulares, por exemplo, acabam lidando com obstáculos, sobretudo, no tocante aos estudos para conquista de uma formação profissional. (IVATS, 1975).

1.2.1 Educação e trabalho dos ciganos de Goiás

Os ciganos calonses são semióticos⁸ porque viajam por longos períodos durante o ano e se casam com adolescentes entre doze e quatorze anos, sendo assim, vida escolar do jovem

⁸ “A semiótica é o estudo dos signos, os quais consistem em todos os elementos que representam algum significado e sentido para o ser humano, abrangendo as linguagens verbais e não-verbais. A semiótica busca entender como o

Roma é interrompida por essas duas influências culturais e sociais. Alguns também completam o nono ano do ensino fundamental, que normalmente corresponde ao início da vida profissional dos homens, como mostra a tradição de “gambira” (palavra comum para a venda e troca de objetos), realizada com seus pais. As meninas apoiam suas mães na venda de diferentes itens (enxadas, artesanato, entre outros), mas algumas, muitas vezes, atuam em outras áreas, como no trabalho doméstico, no ensino e como balconistas (ARCAS; PAES, 2020).

Mesmo diante desses costumes, não podemos olvidar de que a frequência nos bancos escolares é um direito fundamental na formação da criança, tal como reza o artigo 3º da Lei n. 8069/1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 1).

Ou seja, sua proteção integral inclui o usufruto das mesmas oportunidades que aqueles que possuem residência fixa. De acordo com Arcas e Paes (2020), alguns ciganos viajam para o litoral sul do Brasil, assim como para as regiões Nordeste e Sudeste, especialmente para Bahia e Minas Gerais, todos os anos, em meados de novembro, para comprar e vender seus produtos. Em março, eles se dirigem à Trindade-GO, e em agosto, retornam. As famílias, portanto, migram o ano todo, às vezes, voltando para casa por breves períodos.

Essa realidade vivenciada por essas crianças passam então a se deparar com o disposto do artigo 16 da Lei n. 8069/90, que define quais aspectos são essenciais no direito à liberdade da criança e do adolescente, a saber: “I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação”.

Dessa forma, há aí a evidência de que é um direito dessas crianças à participação na vida familiar e comunitária, sem discriminação, o que leva a compreensão de que as crianças ciganas possuem o direito de participarem e manterem suas culturas, sem discriminação. Isso se torna ainda mais evidente no artigo 17 da supracitada lei, que dispõe que “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente,

ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente o ambiente que o envolve, isto é, estuda como o indivíduo atribui significado a tudo o que está ao seu redor” (MOONEN, 2013, p. 87).

abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

O direito ao respeito aí remete ao que Cruz (2009) define como discriminação lícita, ou seja, remete ao conceito de equidade que é muito bem elucidado por Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56): “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Dessa forma, a equidade vem também a ser uma atribuição da sociedade, incluindo as crianças e adolescentes, velando “[...] pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990, p. 2, art. 18).

Assim, torna-se relevante conhecer o que ocorre com as crianças ciganas no tocante às suas garantias, e por essa ação, julgamos relevante traçar um histórico de uma comunidade específica, em situação que as envolve.

1.2.2 A invisibilidade no censo: o caso dos ciganos Calon na Paraíba

Moonen (2013) realizou um estudo entre os ciganos Calon, tendo como instrumento a pesquisa de campo, realizada em 1993. O autor evidencia que houve dificuldades durante a pesquisa que impossibilitaram um trabalho mais complexo, logo, ainda existem espaços a serem preenchidos. Nesse mesmo ano, notaram que a maior concentração de ciganos era encontrada em Sousa, tendo em vista que a cidade era habitada por cerca de quatrocentos e cinquenta ciganos. Os ciganos de Sousa são pertencentes ao grupo Calon, descendentes de ciganos portugueses que, em séculos passados, foram deportados ou migraram voluntariamente para o Brasil.

No início da pesquisa de Moonen, (2013) os questionários não indagavam sobre a questão das certidões de nascimento e outros documentos, mas, mais adiante, surgiu essa necessidade, quando alguém pediu a colaboração do autor para registrar seus filhos. A partir daí, foi incluída também essa questão e, como resultado, foi constatado que pelo menos 72 menores não tinham certidão de nascimento, número que poderia ser até maior, já que isso não foi investigado em todas as casas.

Esse dado era significativo e preocupante, já que, sem a certidão de nascimento, além de não constarem no censo populacional, não há acesso às escolas ou aos hospitais públicos. Em 1992, o governo criou o Programa Cidadania, que prometia documentar devidamente a população de baixa renda, fornecendo gratuitamente certidões de nascimento e carteiras de

identidade e profissionais (MOONEN, 2013). Moonen (2013) esclarece em sua pesquisa, que, aparentemente, houve falhas nesse programa, pois as fichas eram distribuídas por políticos locais, como se fosse um favor à população, e apenas um cigano obteve três fichas para registrar seus filhos, e ainda assim não conseguiu proceder ao registro porque o juiz negou a autorização. Ou seja, o que seria um direito de todos, acabou sendo tratado como um favor, feito apenas para alguns. Contudo, também em 1992, foi aberto um inquérito pelo procurador da República da Paraíba, Luciano Mariz Maia, para se apurar violações aos direitos e interesses dos ciganos Calon na cidade de Sousa, no interior do estado da Paraíba. Em uma das entrevistas, o juiz informou autorizar apenas dois registros gratuitos por mês, em uma população que, no período em questão, compreenderia cerca de cem mil habitantes, e a maioria de baixa renda, o que agravava ainda mais a situação. Em razão disso, a maioria dos menores e adolescentes ciganos continuava sem registro de nascimento e sem frequentar a escola, o hospital, além de serem impossibilitados de usufruir de outros direitos sociais.

No momento não sabemos se essa comunidade conseguiu o registro de todas as crianças ciganas. Todavia, tal situação expressa que a democratização de serviços básicos se torna essencial, sobretudo para as minorias sociais, visto que

[...] a democratização requer, não apenas uma oferta que possa ser [...] usufruída] por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades (SEABRA, 2018, p. 157-158).

Dessa forma, a invisibilidade desses sujeitos na sociedade e a burocratização para reconhecimento de seus status de cidadão traz à baila a existência de rótulos a esses sujeitos pela sociedade, tal como veremos a seguir.

1.3 Características da cultura cigana

De acordo com Lima (2017), esses povos procuram manter suas práticas vivas, mesmo que haja desvios de rota, e que não consigam manter as tradições. Mesmo na escola, eles são distintos, particularmente entre os adolescentes, e suas distinções são evidentes. Alguns são muito tímidos, enquanto outros são mais ousados para testar os padrões da escola e construir os seus próprios, criando assim suas identidades móveis como adolescentes e ciganos.

Em seu cotidiano, fora do contexto escolar, seus costumes são mantidos e, durante celebrações significativas para eles, algumas roupas especiais são usadas: os meninos usam camisas de manga comprida, pulseiras e um chapéu. Mas, no dia a dia, os ciganos jovens

costumam usar calças e jaquetas curtas, bem como acessórios como joias e muita maquiagem (CARDOSO; BONOMO, 2019). Nesse contexto, os ciganos afirmam que estão divididos entre o desejo de continuar a seguir sua cultura tradicional e a pressão de adaptação à cultura dos outros. (MOONEN, 2013).

Sendo assim, divididos entre tentar perseguir seu modo de vida e se adaptar às tradições alheias, rotulados de criminosos e desordeiros, cria-se um estereótipo em torno desses sujeitos, o que pode ser considerado com uma categorização pré-construída ou uma forma discriminatória que justifica o preconceito. Nesse sentido, Shimura (2017) explica que o que é dito sobre o grupo designa uma falsa representação, uma vez que a estrutura é definida por uma imagem fixa e, ao rejeitar a distinção, gera um problema para a representação do sujeito nas relações sociais.

Ao mencionar o termo “estereótipos”, abrimos um parêntese para trazer à discussão alguns apontamentos teóricos que giram em torno desse e de outros termos que estão associados quando falamos de cultura, identidade, povos, costumes e, especificamente aqui, cultura cigana. Segundo Bhabha (2005), estereótipo é, muitas vezes, uma tática para reafirmar disparidades entre culturas, corrigindo erroneamente um quadro ao estereotipar o outro. Ainda de acordo com o estudioso, os estereótipos requerem uma sequência constante e repetitiva de outros modelos para ter significado, isto é, para manter sua eficácia, os mesmos pontos necessitam ser repetidos constantemente sobre um certo elemento de identificação cultural, o que parece ser uma diferenciação normal e mensurável.

O mito criado em torno dos ciganos passou assim a ser feito a partir da rejeição da identificação que decorre de uma luta de longa data, com grupos estigmatizados e percepções que foram cristalizadas ao longo do tempo, enfatizando a distinção por imagens paradas, enquanto o outro ainda é estigmatizado. O estigma, por sua vez, segundo Goffman (1975), é induzido por informações falsamente acreditadas, conhecidas como mitos, que são transmitidas pela linguagem.

Goffman (1975) pontua, ainda, que o estigma mantém uma associação impessoal com o outro, o tema não existe como individualidade objetiva, mas sim como um reflexo ocasional das características de tais grupos estigmatizados, com marcas implícitas e internas que podem significar um desvio, mas, muitas vezes, uma distinção de identificação social. Por fim, trata-se de um traço poderoso, que diminui a reputação de um indivíduo. Em certos casos, é chamado de erro, falha ou desvantagem, e essa é uma diferença entre a identidade sintética e a identidade real.

Nesse sentido, o que acontece com a sociedade é que ela diminui oportunidades, iniciativas e movimentos para os estigmatizados, não lhes dá importância, introduz a falta de integridade social e define um perfil degradado, contrariando o paradigma que nela se encaixa (GOFFMAN, 1975). Assim, o social anula o individualismo e decide o padrão de influência, anulando, também, todos aqueles que se separam ou tentam romper esse paradigma. O diferente, antes considerado inofensivo, agora é conhecido por ser instável, não confiável e fora do normal (GOFFMAN, 1975).

A palavra estigma é, muitas vezes, negativa e degradante, devido à sua conexão com deformidades físicas e/ou pessoais, e em razão de etnia, fé e país (GOFFMAN, 1975, p. 12-14). Assim, reduz a pessoa individual a outras formas de preconceito, a partir de um princípio de inferioridade gerado pelo próprio estigma. Por exemplo, as crenças de que os ciganos são ladrões de cavalos e mercadorias, produzidas após o século XVIII, formam visões negativas e equivocadas da comunidade. Teixeira (2008), ao estudar sobre o grupo, identifica os ciganos como indivíduos que sempre foram considerados com percepções depreciativas.

Durante grande parte da cultura brasileira, realmente, houve incidentes oficiais em que a existência de ciganos criou problemas, eles foram condenados por trapacear ou roubar cavalos. No entanto, nas poucas ocasiões em que os escritores abordaram as facetas culturais dos ciganos, eles esqueceram de mencionar a relevância de como esses povos consideravam sua sociedade. Contadores de ordem pública para chefes de força policial os descreveram como “perturbadores da ordem” que realizaram as ações mais flagrantes. Já os viajantes e os memoriastes recorreram às caracterizações amplas e familiares, tais como “sujo”, “trapaça” e “roubo” (TEIXEIRA, 2008).

Ainda conforme Teixeira (2008), a literatura apresenta os ciganos e seus traços característicos de forma enganosa, distinguindo-os de suas práticas passadas e culturais. Quase todos se concentram no “Cigano”, um grupo coletivo e vago ao qual são atribuídos “traços estereotipados” (TEIXEIRA, 2008). À vista disso, a reputação que os considera como cidadãos gananciosos, criminosos, nojentos e antiéticos, também os impede de servir com *gadjés*⁹. Muitos afirmam que, mesmo após terminarem seus estudos, não estariam dispostos a ocupar cargos em empresas privadas, já que os não ciganos não permitirão que eles “trabalhem no registro” (TEIXEIRA, 2008).

Muitas mães aconselham seus filhos para assumir a carreira de seu pai, citando as dificuldades de não estarem dispostas a participar de outros *hobbies*, culminando no desejo de

⁹ Pessoas de fora do grupo ou da comunidade; homem não cigano. (MOONEN, 2013)

trabalhar nas vendas de enxoval, viajar com o pai ou com a família. Eles ainda esclarecem que há injustiça no campo do emprego organizado para ciganos, apontando que a condução tem sido particularmente perigosa nos últimos anos, devido a acidentes de trânsito nas rodovias brasileiras. Ademais, consideram relevante encontrar uma maneira de auxiliar seus filhos a trabalhar perto de casa e serem acolhidos e valorizados pelos gadjés, bem como obter a aceitação de seus direitos de solicitação de assistência pública. Tais ações visam, de certa forma, deixarem de ser tratados como diferentes, ou seja, serem estereotipados ou estigmatizados de maneira negativa.

Voltando à escola, apesar de toda dificuldade encontrada com relação aos estudantes da cultura cigana, a cidade de Itumbiara, em Goiás, é apontada por Simões (2014, p. 140-141) como emblemática em relação ao acolhimento e respeito que oferecem aos alunos oriundos da cultura cigana:

Outro exemplo relativo à educação cigana vem ocorrendo na cidade de Itumbiara, situada no sul de Goiás. Trata-se da Escola Municipal Dom Veloso que instituiu uma turma especial para crianças ciganas, com o objetivo de proporcionar um processo de alfabetização reforçado, já que é comum essas crianças apresentarem muitas dificuldades e defasagens nas fases posteriores, nos ensinos fundamental e médio. Isso induz tanto a reprovação como a evasão. A secretária de Educação de Itumbiara, Maria Auxiliadora Amorim, defende a adequação curricular aos costumes ciganos e elogia a iniciativa dos professores e coordenadores da Escola Municipal Dom Velloso: “É um trabalho maravilhoso” (AMORIM). O diferencial da escola, além da criação da turma especial, é o tratamento dispensado aos ciganos. Esse tratamento foi o que quebrou a resistência das famílias em colocar seus filhos na escola, e de se esforçarem para garantir a frequência deles.

Observa-se a existência de um trabalho exitoso desenvolvido pela Escola Municipal Dom Veloso, de Itumbiara, Goiás, especificamente com a turma especial para a comunidade cigana, o que leva novamente à reflexão sobre a necessidade de se reconhecer as dificuldades e as defasagens de aprendizagem desses estudantes e a importância da realização de um projeto específico que contemple suas idiossincrasias. Projetos de inclusão social desses sujeitos pode favorecer para a redução do índice de reprovação entre eles, assim também como na evasão (SIMÕES, 2014). Reprovação e evasão na escola também podem se justificar por questões referentes à linguagem, à identidade e à cultura deles, como abordaremos a seguir.

Até aqui foi possível compreender algumas características e curiosidades sobre a cultura cigana, contudo, cabe esclarecer que tais informações não serão aqui aprofundadas, visto que possuem como foco a contextualização da presente pesquisa, a fim de compreender a prática educativa do estudante cigano em seu contexto cultural.

No que tange à linguagem, os ciganos falam a língua de seu país de origem, além de se utilizarem de um linguajar próprio de seu grupo, sem registros específicos, com a intenção de dificultar o entendimento dos gadjés. Nas palavras de Simões (2007, p. 45), à luz de Fraser (2005):

No que diz respeito à classificação dos grupos ciganos por intermédio do uso da linguagem, Fraser (2005) explica que, por se tratar de uma classificação linguística envolvendo os diferentes grupos ciganos tornar-se uma tarefa praticamente impossível, pois, “nenhuma língua é fixa: cada ano, o inglês adquire umas cem palavras majoritárias novas ou novos significados para as que já existem” (FRASER, 2005, p. 300). No ano de 1874, o então pesquisador Franz Miklosich elaborou uma classificação do “romani” da Europa, que foi, na ocasião, apresentado composto por treze dialetos. O fato dos ciganos assimilarem o idioma da cultura na qual estão inseridos os fez bilíngues, fenômeno considerado por muitos especialistas como um forte empecilho para que o status de língua única nunca tenha sido conquistado pelo “romani”, continuando a ser classificado como uma língua aglutinadora.

Em termos de estudos linguísticos, o assunto é significativo, tendo em vista que se mantem a tradição de uma língua e seus aspectos, mas, em se tratando da relação entre pesquisa e pesquisador, quando eles não querem falar sobre determinado assunto, mesmo entre eles, utilizam-se do seu linguajar próprio, dificultando, assim, a compreensão do pesquisador, ao comunicarem-se em uma língua aglutinadora.

Apresentamos, a seguir, algumas palavras que eles utilizam e que, devido a vários estudos, foi possível chegar à tradução de seus significados. São palavras que não fazem parte da língua portuguesa em si, é dialeto próprio deles. Às vezes, uma única palavra significa uma frase:

Darro: é um ritual que envolve um contrato de garantia e suporte material e psicológico para as famílias envolvidas. Os ciganos valorizam o “darro”, que está ligado aos valores “puro” e “impuro” sendo importante o uso desses costumes entre eles” (MOTA, 2015, p. 28).

Outro exemplo é a expressão *Marimê*, que se traduz como uma “dicotomia entre puro e impuro estabelecidas pelos ciganos, que envolve aspectos físicos e espirituais” (MOTA, 2015, p. 29).

Kris (lei, regras) é um julgamento específico para os ciganos, devendo ser por eles respeitado principalmente devido ao constrangimento que passam caso sejam expulsos do grupo com a perda da identidade grupal. Essa espécie de tribunal resolve casos mais complexos ou polêmicos e se trata de um conselho

cigano composto por homens anciões, que tem por missão refletir e decidir sobre problemas de ordem interna dos grupos. Esse conselho é considerado, para os ciganos, como superior à justiça comum (MOTA, 2015, p. 31).

Além dessas palavras, têm-se *Beng*: força maléfica; *Del* ou *Dével*: força benéfica; *Kristesco*: Jesus Cristo; *Dou-la / Del / Dével / Bel*: Deus; *Deng*: demônio; *Baji*: destino (MOTA, 2015, p. 32); *Gadjo*: homem não cigano (MOTA, 2015, p. 35) e *Gadjé*: homem não cigano (SILVA, 2012, p. 44), termo utilizado neste trabalho com esse mesmo significado.

Esses exemplos mostram como os ciganos mantêm sua cultura e língua vivos, dando a entender que, mesmo que interajam com a sociedade fora do seu círculo, optam por guardar seus costumes, bem como sua linguagem. Sendo assim, por um lado, temos um grupo que, ao mesmo tempo que participa da sociedade como um todo e transita por ela, tendo direitos e deveres como todo e qualquer cidadão brasileiro, faz questão de não perder o vínculo com a tradição que sempre foi passada, de geração a geração.

Por outro lado, se observarmos essa mesma sociedade e seu governo, bem como os discursos partidários e governamentais, os comerciais de TV, os programas educacionais e os projetos escolares, teremos a utopia de que, realmente, estamos vivendo um período de “aceitação e respeito”. No entanto, é preciso entender se o que acontece, de fato, é uma aceitação por ambas as partes. Palavras como diversidade, diferença, identidade e multiculturalismo entram nas instituições escolares, na mídia e em atividades de campanha. Da mesma forma, respeito e igualdade são as “linhas de abertura” de qualquer discurso denominado como democracia, sociedade e/ou humanitarismo. (PACHECO, 2004), mas, para que esses termos sejam colocados em prática e efetivados, tanto os grupos em separado quanto a sociedade em geral requerem tornar as normas estabelecidas efetivas.

Para além da linguagem, a identidade cultural dos ciganos pode ser vista como uma cultura indivisível, mas compartilhada, um “modo real de existência” oculto em muitos coletivos mais superficiais ou artificiais. De acordo com os pressupostos teóricos de Stuart Hall (2006), quando se tem um “modo de existência” em comum, compartilha-se pessoas com uma história e ancestrais comuns. A partir dessa conexão, teremos uma pessoa, um quadro de referência e significado sob a variabilidade de nossas divisões e mudanças históricas específicas, caracterizado por estabilidade, invariância e continuidade.

Os marcadores de diferença, por sua vez, são um componente-chave de qualquer sistema de classificação que visa definir “identidade” e “diferença”. Como diz Cuche (2002, p. 187), “a imposição de diferenças significa mais a afirmação da única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais” (CUCHE, 2002, p. 187),

mas isso é um tanto quanto hipotético, porque trata-se de uma negatividade da diferença. É necessário afirmar o entusiasmo e a normalidade da identidade. Nesse sentido, cabe destacar que a identidade cultural não é “natural” nem inerente ao indivíduo, ela o precede, à medida em que a própria cultura muda, isto é, a identidade cultural do sujeito não é estática e permanente, mas fluída. A identidade cultural é, por sua vez, construída, manipulada e politizada (PACHECO, 2004).

Ao se discorrer acerca da cultura, pode-se conjecturar que a sociedade e suas manifestações não são homogeneizadas ou uniformes. Na maioria das vezes, a cultura, que é percebida como diferente por um determinado grupo, é discriminada e fonte de tensão e conflito social. É necessário avançar nessa forma de pensar, pois, embora o homem faça parte de uma cultura diferente, ele é, antes de tudo, humano, e se baseia nos mesmos ideais democráticos de igualdade, justiça e liberdade (PEREIRA, 2012).

Portanto, o acesso ao conhecimento sobre a diversidade cultural existente, tanto em nível nacional quanto em relação a outras nações, independe da forma de pensar, visto a relevância do respeito ser mútuo e compartilhado, sem classificar e criar temáticas que entendam e conheçam os ideais uns dos outros. Nesse contexto, nas instituições de ensino, ou seja, na escola, a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, é que se começa a compreender a importância da tolerância com o próximo (ARAÚJO, 2018).

Os conhecimentos adquiridos por meio da escola necessitam estar em sintonia com essa tolerância, visto que estão cercados de idiosincrasias das crianças, que englobam tanto as mudanças ambientais quanto os movimentos sociais da própria cultura, que resultam na garantia de direitos dessas crianças (MOREIRA, 2002).

A cultura possui foco na centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos (HALL, 1997) e seu papel constitutivo, está expresso em todos os jeitos da vida social, sendo destacado e reconhecido. De acordo com Laraia (2001), o conceito de cultura foi definido por Tylor, formalizando a ideia de que cada indivíduo possui uma cultura, diferenciando-se de acordo com o meio no qual cada um está inserido. A partir daí, sabemos que a mente humana não é considerada como algo vazio, pelo contrário, cada ser humano possui sua própria cultura, ou seja, a construção de sua história por meio de vivências.

Pensando por esse lado, deparamo-nos com a diversidade sociocultural que, está presente fora e dentro da escola. Segundo Gusmão (2015), o reconhecimento da cultura não necessita ser limitado, porque nenhuma cultura é melhor que a outra, todas têm suas histórias de vivências. A cultura brasileira é composta por um misto de etnias, cujas primeiras aparições foram na época do descobrimento.

Diante disso, registra-se que a cultura contribui para o crescimento do sujeito como cidadão, visto que os legados são passados de geração em geração, sendo capazes de transformar uma sociedade. A importância da diversidade de cultura no contexto educacional torna-se evidente no momento em que nas relações explicita-se padrões compartilhados pelas mesmas comunidades e suas interpretações.

E é também por esse motivo que não há educação sem se considerar a cultura e não há cultura sem se considerar a educação, visto que há interface entre ambos. Nesse sentido, Moreira e Candau (2003, p. 159) esclarecem que:

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é coextensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Enfim, a cultura é uma espécie de alimento para a educação, com isso, o ambiente escolar se torna o lugar ideal para essa troca de saberes, proporcionando aos alunos um conhecimento amplo da diversidade cultural passada de geração em geração. Dentro de uma sociedade pode haver vários “grupos”, e o espaço da escola permite agregar todos os grupos em um único lugar, tornando-se em uma construção de conhecimento. Sendo assim, a escola pode ser reconhecida como uma instituição social, um espaço capaz de abrigar diversas culturas, acolhendo todos os tipos de sujeitos, independente de classe social.

CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS E ASPECTOS DE SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

*O pequeno e o grande só existem
quando vistos de uma consciência limitada.*
(Provérbio Cigano)

Aqui, abordamos sobre a identificação da política educacional brasileira com a escolarização das crianças da cultura cigana e, posteriormente, refletimos sobre o papel do professor nesse processo. Por uma questão de organização, fizemos as subdivisões de modo a facilitar o entendimento do leitor e compreender melhor o percurso feito neste trabalho até o momento. Inicialmente, tratamos sobre o papel dos governos federal, estadual e municipal no acompanhamento aos professores que trabalham com crianças nômades; legislação sobre inclusão; e dificuldades no processo de educação itinerante. Em seguida, partimos para a compreensão de aspectos da docência que estão ligados à presença de ciganos no contexto escolar.

Buscamos compreender a fundamentação legal sobre os direitos da população cigana, bem como a garantia ao ensino e à inclusão de todos os estudantes, sem diferenças de etnias e culturas.

2.1 O estudante cigano e o contexto escolar

No dia 24 de maio é comemorado o Dia Nacional dos Ciganos. Tal data foi decretada pelo então ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2006, sendo um grande marco que reconhece, oficialmente, a importância dos grupos e da cultura cigana na construção da identidade do Brasil, sendo considerada uma conquista emblemática para essa comunidade tão esquecida que, no entanto, possui uma existência milenar, misteriosa, sublime e encantadora. No âmbito mundial, dia 08 de abril é comemorado como o Dia Internacional do Cigano, tendo sido criada com o propósito de promover a inclusão dos membros da cultura cigana na sociedade (PERPÉTUO, 2017).

A comunidade Cigana mantém e preserva muitos traços socioculturais, sua coesão se firma no princípio temporal da família. De acordo com Pinto (2010), a estrutura familiar é um dos suportes primordiais, assumindo a noção de família em três sentidos: a nuclear, a alargada

e a extensa. Desse modo, é um desafio para a máquina pública atender todos os integrantes dessas famílias, até mesmo devido à falta de documentação da maioria dos seus integrantes.

Ainda de acordo com a autora, levando em consideração as funções econômica, educativa e social do Estado, o poder público necessita atender tais demandas, como é previsto em lei, mesmo que, por um lado, algumas famílias preferam educar os próprios membros familiares para manter seus laços culturais, sem a intervenção do governo na educação das crianças (PINTO, 2010). Nesse sentido, a família reforça um forte sentimento de solidariedade social para qualquer membro da sua comunidade, quer sejam estes doentes, órfãos ou viúvos. Ademais, a população cigana nutre uma enorme consideração pelos seus membros mais velhos, pois é a partir das relações com esses indivíduos que suas famílias se estruturam. Há uma grande admiração e respeito, uma vez que eles transmitem experiência e conhecimento aos mais novos.

Por outro lado, as famílias ciganas que optam por educar seus filhos em escolas públicas têm amparo legal. Segundo a Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, é previsto que: “Art. 1. As crianças, adolescentes e jovens em situação de inerência precisam ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (BRASIL, MEC, 2012, p. 01).

Uma preocupação na Resolução, foi não eliminar o fator sócio/cultural dos nômades, respeitando, por exemplo, sua língua mãe, a qual necessita ser preservada. Conforme Lima (2017), a cultura nômade se assenta em sua língua mãe, que é um suporte privilegiado. Reforçando essa mesma ideia, Pinto (2010) assegura que o idioma é um elemento de transmissão histórica e um fator de coesão de grupo que permite a comunicação entre todos os elementos da mesma comunidade. Uma das línguas mais conhecidas dentro dos grupos ciganos é a “caló”, a língua materna, que consiste em um misto de espanhol e “caló”, propriamente dito (conforme explicações feitas no Capítulo 1 sobre as divisões das línguas entre as comunidades).

A língua materna também se faz presente como parte das garantias que o Governo tem de preservar, uma vez que se configura como herança. A língua materna reflete determinado grupo, além de fazer parte da identidade de um povo, logo, é fundamental que seja respeitada e aceita por todos.

Sobre a matrícula escolar de crianças membros de grupos ciganos, a autodeclaração pode ser utilizada sem qualquer forma de discriminação ou preconceito. O parágrafo 2º do artigo a seguir dispõe sobre a garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, além de prever que os sistemas de ensino adequem-se às

particularidades desses estudantes. Em casos de ingresso da criança nômade em escolas, consta, ainda, que a unidade escolar se torna responsável por comunicar à Secretaria sobre a situação:

Art. 3º. [...] § 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração. § 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional (BRASIL, 2012, p. 2).

As medidas de política social que são criadas ainda não atendem efetiva e eficazmente, às características das minorias étnicas, que continuam impedidas de gozar direitos referentes à educação. Há um movimento por parte de todos os grupos minoritários que tem surgido na sociedade, sobretudo depois da latente ampliação social das discussões acerca da educação em direitos humanos e seus efeitos junto aos grupos sociais. No entanto, apesar do que pode parecer omissão por parte das instâncias gestoras, há o indicativo de orientações a respeito de ações que necessitam ser realizadas pela escola, a saber:

Art. 4º. [...] § 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.
 § 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem.
 § 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2012, p. 1).

Com efeito, no papel, a legislação que dispõe acerca dos grupos minoritários prescreve ações condizentes à necessidade latente na formação dos estudantes. Observa-se a responsabilidade institucional e de seus docentes de desenvolver técnicas pedagógicas, avaliações diagnósticas, acompanhamento específico, supervisão de aprendizagem e atividades complementares adequadas, voltadas para a necessidade dessas comunidades, ou seja, lançar um olhar especial para esse grupo. Porém, Pinto (2010) demonstra a invisibilidade destes grupos, o que evidencia a exclusão dos grupos minoritários, especificamente, aqui, dos ciganos. Diante disso, observa-se uma inclusão prescrita e não efetiva, conforme já explicitado.

Na Conferência de Segurança e Cooperação Europeia (1990), o reconhecimento dos direitos das minorias na Europa e no mundo fez menção específica à minoria étnica cigana. Segundo tal documento, busca-se estabelecer compromisso, por parte das instâncias governamentais, para criação de igual oportunidade e tratamento para as pessoas pertencentes

a esse grupo. Outro marco histórico relevante foi a realização do I Seminário Estadual de Educação Escolar Cigana, o qual destaca o seguinte:

[...] verificou-se a necessidade de um centro de referência responsável pelo nivelamento e conhecimento de crianças e jovens ciganos, principalmente no 1º e no 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme modelo da EJA, Ensino a Distância, como uma modalidade possível para as comunidades nômades. Dessa forma, os cursos de formação continuada promovidos pela SEED durante as semanas pedagógicas devem tratar dos assuntos elencados como também através de grupos de estudos com certificação na modalidade EAD (NIQUETTI, 2013, p. 06).

Observa-se a relevância do nivelamento para os estudantes ciganos, o que passa a ser uma conquista. Entretanto, tal formação depende não somente da frequência desses estudantes a esse nivelamento, como também a preparação dos professores que o receberão, para que contemple a formação desses estudantes, considerando suas idiossincrasias e suas culturas.

Diante de eventos que trazem à baila a questão dos direitos dos ciganos, questionamos como fazer com que as políticas e programas governamentais sejam efetivamente usufruídas pelos interessados, de forma a garantir o exercício da cidadania? Como já dito, a equidade faz-se necessária para a manutenção das minorias, tal como acontece em Portugal e nos países da Europa, locais onde o Estado está mais consolidado, locais em que os ciganos dispõem de maior proteção social. No entanto, apesar de serem considerados cidadãos nacionais com plenos direitos, e das políticas estatais e sociais caminharem no sentido de uma normalização, a discriminação étnica e o controle social sobre tais sujeitos aumentam na mesma proporção que no Brasil (PINTO, 2010).

No tocante à educação escolar do público cigano, esta está amparada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo Niquetti (2010, p. 6), “foram elencadas algumas propostas do I Seminário Estadual de Educação Escolar Cigana, embasadas nos artigos da Constituição Federal e demais dispostos para legalidade confere aos povos Romani”. Tais propostas são pontuadas pelo autor com base em instrumentos normativos¹⁰ que foram significativos para as discussões que nortearam o evento supracitado.

¹⁰ Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005, promulgada pelo Decreto nº 6.177, de 1 de agosto de 2007, Art. 1, alínea “e”, promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece às diretrizes e bases da educação nacional, Art. 1, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dentro das propostas do I Seminário Estadual de Educação Escolar Cigana, podemos destacar “o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional” e o “Decreto de 25 de maio de 2006, que institui o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 de maio de cada ano, como reconhecimento a existência dos povos ciganos no Brasil”. Nesse dia, são feitas referências ao grupo da comunidade cigana, realizam-se encontros, eventos e conferências. Tal marco festivo passa a fazer parte das datas comemorativas na escola, o que traz reflexão a esta de como comemorar tal data. A existência de uma data comemorativa traz a necessidade da escola refletir com seus estudantes a respeito daquela data, o que pode fazer nascer reflexões, projetos, atividades junto ao grupo de estudantes acerca da inclusão das minorias, especificamente da cultura cigana e seus membros no contexto escolar.

Ao longo do século XXI, a escola pública tem promovido variadas transformações e, progressivamente, as etnias ciganas têm sido afastadas da escola, algo que não ocorre apenas no Brasil, mas também em outros lugares pelo mundo. De acordo com Liégeois (1999, p. 143), “nos anos 80, apenas 30 a 40% das crianças ciganas da União Europeia frequentavam a escola com regularidade, e mais da metade não recebia qualquer tipo de escolaridade”. Ainda, segundo Souta (1997), ao contribuir com reflexões acerca da diversidade desse grupo, notamos que:

O aproveitamento escolar entre os grupos minoritários, no seu conjunto, tem sido sempre inferior ao total geral de alunos, em todos os ciclos de escolaridade. A taxa mais elevada de insucesso escolar continua a registrar-se numa das mais antigas minorias existentes entre nós – a comunidade cigana, apesar de nela se ter vindo a registar uma adesão progressiva à escola [...]. As altas taxas de desistência e absentismo estão naturalmente na gênese dos números impressionantes do insucesso escolar, designadamente entre a população cigana (SOUTA, 1997, p. 52).

Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004, Art. 2º, § 1º, a Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referências para o Ensino Fundamental e Médio de todo o país, com o objetivo de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Educação, Resolução nº 11, implementar em todas as instâncias de ensino a perspectiva étnico racial e de gênero e orientação sexual, desde a educação infantil, assegurando a integridade física e psicológica das crianças negras, indígenas, quilombolas e demais etnias historicamente discriminadas, especialmente árabes, palestinos, judeus, ciganos e comunidades de terreiro, no sentido de prevenir práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Estimular iniciativas de aperfeiçoamento curricular com recorte de gênero, étnico racial, diversidade sexual e religiosa.

Decreto de 25 de maio de 2006, que institui o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 de maio de cada ano, como reconhecimento a existência dos povos ciganos no Brasil. (NIQUETTI, 2010, p. 07).

Para compreender a complexidade, torna-se necessário observar *in lócus* as crianças ciganas e como elas vêm sendo tratadas e assistidas atualmente em nosso país. A razão dos baixos níveis de escolaridade e do absentismo é, por vezes, colocada sobre esses indivíduos em processo de escolarização (SOUTA, 1997). Nesse sentido, entendermos qual a relação que a comunidade cigana tem com a escola e até onde a instituição escolar trabalha com a diferença cultural se faz pertinente, uma vez que somos todos sujeitos históricos e sociais, tal como pode ser observado no artigo 26 da LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Tal fracasso escolar pode se dar por diversas razões, as quais muitas vezes podem nem ser alvo de reflexões da comunidade escolar. Já se pensou que o fato de o estudante não voltar seja pelo fato de estar trabalhando com os pais e os mesmos não verem como interessante sua frequência na escola? Ou ainda, se pararam de ir à escola pelo fato de que, ao ser colocado para desenvolver atividade em grupo, não foi bem acolhido pelos colegas? Ou ainda, se não frequentou mais por ter sido segregado na sala de aula? Essas e outras questões não serão respondidas nesta pesquisa, entretanto, podem trazer reflexões sobre as práticas dos professores e as formas de acolhimento das minorias no contexto escolar.

Mas, voltando à comunidade escolar, ela se caracteriza, cada vez mais, pela sua heterogeneidade. Sendo assim, a escola é um universo onde indivíduos com origens e experiências de vida notadamente diferentes coabitam. Por isso, nesse espaço, é preciso desenvolver estratégias particulares de ensino, bem como práticas e saberes docentes, de forma que abranjam todas as vertentes culturais que ali habitam. Já vimos que a educação transmitida às crianças ciganas por suas famílias é diferente daquela transmitida na escola. Enquanto no ambiente escolar, os professores solicitam às crianças que realizem determinadas tarefas, as quais abrangem conhecimentos que vão sendo incorporados pelos alunos, os conhecimentos presentes na cultura da comunidade cigana são transmitidos no seio familiar, acompanhados de experiências práticas e cotidianas.

Assim, consideramos a relação de pais e escola fundamental, mesmo compreendendo a complexidade dos elementos que surgem a partir da inserção de tais grupos na escola. Consoante Enguita (2016), ao enviar as crianças para a escola, elas ficam expostas a um meio

hostil e perigoso, não somente por ser um cenário de outras etnias, mas também porque tal inserção pode colocá-las em contato com grupos ciganos adversários.

Ao mesmo tempo, a escola mantém, em um mesmo espaço, rapazes e moças de qualquer idade, embora ainda existam grupos de ciganos que os separem. Portanto, a forma como a família percebe a escola, para além dos conteúdos que são abordados, é relevante para que tal problema seja compreendido. Sem ressalvas, a escola é essencial para o desenvolvimento e para o enriquecimento pessoal e social, e a família também desempenha um papel fundamental nesse ponto. Ambos são elementos basilares para o crescimento do jovem, exigindo uma comunicação entre a escola e a família dos grupos ciganos (ENGUIA, 2016).

Muitas vezes, a escolarização das crianças ciganas tem sido implementada compulsoriamente, pois a inserção destes na escola é condição para a aquisição de subsídios assistenciais que o município pode oferecer às famílias. Observamos então que, em alguns casos, as crianças ciganas vão para a escola e estudam (ou permanecem matriculadas em uma determinada instituição de ensino), apenas para que a sua família possa receber algum benefício do governo (ENGUIA, 2016).

O mesmo autor aponta que as crianças e os jovens ciganos vivem em ambientes em que estão habituados a acompanharem seus pais, como em vendas ambulantes. Dessa forma, crescem buscando seguir os passos de seus familiares. Por consequência disso, por vezes, deixam de lado a escolarização, o que influencia no rendimento escolar daqueles que estão em idade de estar na escola. Outro fator de destaque é a representação social existente na sociedade, que traz consequências para as crianças ciganas e, nem sempre, quem trabalha no meio escolar (professores, auxiliares, técnicos, secretários, funcionários) se preocupa em compreender a realidade social associada a esse grupo (ENGUIA, 2016).

Contudo, o Programa Nacional dos Direitos Humanos (2006), do artigo 259 ao 264, prevê que o Estado brasileiro se comprometa com a execução de políticas públicas para o bem-estar e a cidadania do povo cigano:

Art. 259. Promover e proteger os direitos humanos e liberdades fundamentais dos ciganos.

Art. 260. Apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre a história, cultura e tradições da comunidade cigana.

Art. 261. Apoiar projetos educativos que levem em consideração as necessidades especiais das crianças e adolescentes ciganos, bem como estimular a revisão de documentos, dicionários e livros escolares que contenham estereótipos depreciativos com respeito aos ciganos.

Art. 262. Apoiar a realização de estudos para a criação de cooperativas de trabalho para ciganos.

Art. 263. Estimular e apoiar as municipalidades nas quais se identifica a presença de comunidades ciganas com vistas ao estabelecimento de áreas de acampamento dotadas de infraestrutura e condições necessárias.

Art. 264. Sensibilizar as comunidades ciganas para a necessidade de realizar o registro de nascimento dos filhos, assim como apoiar medidas destinadas a garantir o direito ao registro de nascimento gratuito para as crianças ciganas (BRASIL, 2006, p. 20).

O artigo 264 do documento supracitado propõe, mais especificamente, o desenvolvimento de medidas direcionadas aos ciganos, todavia, observamos que os ideais do plano são complexos. Pontuamos que, para que medidas que transformem a realidade concreta de tais grupos sejam efetuadas, é preciso que esses direitos sejam implementados e desenvolvidos na realidade das comunidades ciganas.

Observa-se que os estigmas, as rotulações, a falta de respeito e as dificuldades de inclusão desse grupo étnico são elementos que estão diretamente relacionados ao sucesso ou não em sua escolarização. Alguns sujeitos oriundos de comunidades ciganas têm acesso às verbas do governo federal, que são repassadas pelo município onde vivem e, mesmo com esse direito garantido, os indivíduos do grupo têm modificado seus costumes, ritos e até vestimentas características de seu povo, para não serem reconhecidos enquanto tais, de modo a evitar que sejam vítimas de discriminação, ou seja, parte de sua cultura é descartada para que não sejam ainda mais prejudicados (PINTO, 2010).

Como forma de sanar situações de exclusão, foi elaborado o Guia de Políticas Públicas para Ciganos, que tem por objetivo promover “equidade e respeito aos ciganos que, juntos com outras etnias, são o passado, o presente e o futuro do Brasil” (BRASIL, 2014, p. 4).

Nesse guia, há uma compilação de documentos, reunindo decretos, portarias e pareceres, que lançam um olhar para esse grupo étnico, cuja consolidação veio nortear as ações referentes ao público cigano.¹¹

¹¹ I - Decreto de 25 de maio de 2006, que institui o dia 24 de maio como o Dia Nacional do Cigano; II - Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidade Tradicionais (PNPCT); III - Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde, e que afirma – no parágrafo único do art. 4º - o princípio da não discriminação na rede de serviços da saúde [...]; IV - Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011 do Ministério da Saúde, que regulamenta o sistema do cartão Nacional de Saúde [...]; V - Parecer CNE/CEB nº 14/2011 e Resolução CNE/CEB nº 03/2012, que definem diretrizes do Conselho Nacional de Educação para o Atendimento em Educação Escolar para a População Itinerante; VI - Portaria nº 10, de 28 de fevereiro de 2014, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação, que institui o Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação da Resolução CNE/CEB nº 03/2012, no que se relacione as populações ciganas; VII - Inclusão no CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – de marcador específico para identificação de famílias ciganas (FELIPE, 2018, p. 41).

Observa-se que, após a CF/1988, a normatização e consolidação de garantias dos ciganos se ampliou, conforme pode ser verificado nos instrumentos normativos. Dessa forma, observa-se que há a prescrição para a inclusão das crianças ciganas no contexto escolar.

2.1.1 Legislação sobre inclusão na escola

A questão da inclusão escolar não se concentra apenas em aspectos da educação voltada para pessoas com deficiências. Existem outras necessidades práticas que se adaptam ao processo de inclusão social e educacional, como é o caso de um espaço escolar adequado para alunos nômades, nosso tema central. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 1)¹²:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Ainda nessa perspectiva, Weschenfelder e Fabris (2018) destacam que, realizar a matrícula não é o mesmo que manter-se assíduo e com efetiva participação e aprendizagem:

Uma vez que a inclusão de todos na escola pública e regular esteja garantida em lei, outros desafios fazem-se presentes. Assegurar a matrícula não é o mesmo que permanecer na escola, muito menos garantia de aprendizagens significativas (WESCHENFELDER; FABRIS, 2018, p. 154).

Lopes e Fabris (2013, p. 8) propõem que a inclusão seja entendida “como um processo datado, advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da modernidade”. E mais: “para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 111).

Diante de tais aspectos da inclusão social dos grupos minoritários no contexto escolar, elencamos alguns dispositivos legais que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/1961 (1961); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 (1990); Lei De Diretrizes e Bases da Educação

¹² Trata-se de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (1996); Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 (2001); Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 16 de maio de 2012 dentre outras já citadas nesta pesquisa.

O processo de elaboração de medidas que garantam direitos de estudantes em situação de “itinerância” está previsto na Constituição Federal do Brasil, de 1988, nos artigos 205 e 206, ao estipularem que:

Art. 205. A educação, *direito de todos e dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*; [...]

IV - *gratuidade do ensino público* em estabelecimentos oficiais; [...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - *garantia de padrão de qualidade*. [...]

IX - *garantia do direito à educação e à aprendizagem* ao longo da vida (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Com base em tais preceitos, é responsabilidade do Estado que todas essas determinações aconteçam nas escolas. Segundo Machado (2010, p. 267), caberá ao Estado oferecer:

- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- Oferecer Ensino Médio;
- Atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais (de preferência na rede regular de ensino);
- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística;
- Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- Atendimento no ensino fundamental, através de programas que garantam material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Caso não se tenha a efetivação da educação obrigatória pelo poder público, este pode sofrer as sanções dispostas no artigo 207, § 2º da Constituição Federal, podendo o chefe do executivo até mesmo ser deposto, como pode ser observado a seguir: “Art. 207. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL 1988). Com isso, havendo qualquer problema ou dificuldade na realização da matrícula, cabe ao responsável pelos alunos itinerantes procurar órgãos públicos específicos como: a coordenação de Educação, no caso das escolas municipais; os diretores regionais de ensino, no caso das escolas da rede estadual; as Secretarias de Educação, disponíveis tanto na rede estadual quanto municipal; ou outros órgãos

como: a Defensoria Pública; o Ministério Público, o Poder Judiciário, ou os próprios conselheiros tutelares do município.

A Resolução CNE n. 3/2012 foi aprovada pelo ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante, e estabelece as orientações para as crianças em situação de itinerância irem à escola – como as famílias ciganas e aquelas que vivem em circos, por exemplo. O texto foi publicado no Diário Oficial da República e, portanto, está em vigor – ou seja, trata-se de um guia para todo o sistema de educação básica do país. Tal Resolução define como o atendimento escolar dedicado às crianças em situação de itinerância ocorre (BRASIL, MEC, 2012). O artigo 1º menciona que: “as crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (MEC, 2012, p. 01). A mesma resolução parte da compreensão de que:

São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão [...] (BRASIL, 2012, p. 01).

Portanto, para garantir os direitos sociais à educação das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, o sistema de ensino necessita se adequar às particularidades desses alunos, garantindo que sejam matriculados em instituições de educação básica, sejam públicas ou privadas. Isso necessita ocorrer, ainda, sem que haja qualquer forma de constrangimento, preconceito e/ou qualquer tipo de discriminação, já que se trata de um direito básico (BRASIL, 2012).

O CNE (BRASIL, 2012) também recomenda que o processo de emissão de autorizações para locais de digressão (por exemplo, no caso de um circo) requeira a identificação das crianças que fazem parte do grupo envolvido na obra. Isso significa que o circo que opere com a participação de crianças, adolescentes e jovens, necessita apresentar documentos que comprovem que esses indivíduos estejam estudando. De acordo com o texto, cabe à escola que possui uma criança em situação de itinerância matriculada repassar tal informação à Secretaria Distrital de Educação ou à Secretaria de Educação do estado onde se encontra. Além disso, se a criança não possuir documentos comprovativos de que estudou, após avaliação das suas necessidades de aprendizagem, a escola necessita inseri-la na série correspondente à sua idade. O documento do CNE (BRASIL, 2012) afirma, ainda, que o Conselho Tutelar e a Comissão de Infância e Juventude necessitam acompanhar esses alunos em sua vida escolar.

O texto dessa Resolução é de Francisco Cordão, presidente da Câmara de Comércio da Educação Básica do CNE. Este Conselheiro se manifestou acerca do documento, indicando que cabe ao sistema de ensino adaptar-se às particularidades desses alunos sem qualquer tipo de discriminação, ou seja, tanto a rede pública quanto a privada necessitam garantir a aprendizagem, a durabilidade e a conclusão desses alunos, fornecendo, também, estratégias de ensino (SASSAKI, 2015).

2.2 O estudante cigano e a itinerância

A inclusão escolar é uma forma de proteger a criança, não apenas no disposto na legislação, mas também pela sociedade e pela comunidade escolar. À vista disso, existem alguns obstáculos encontrados que necessitam ser solucionados, de forma rápida, para que, assim, o aluno não fique desatualizado nem prejudicado (SANTOMÉ, 2009). Nesse sentido, Santomé (2013, p. 163) entende que

É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, é preciso dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro.

Garantir que os estudantes ciganos (e os de demais minorias) sejam aceitos nas escolas possibilitará a criação de um cenário adequado para o acolhimento dessas crianças no seio da escola. O sentimento de pertencimento pode possibilitar maior interesse e favorecer com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Segundo Machado (2010), a compreensão da necessidade de apoio no que se refere à atenção especial aos alunos em situação de itinerância faz-se relevante, visto que pode constituir como um elemento agregador para um ensino de qualidade com uma jornada estudantil benéfica. Com isso, com a adequação tanto do currículo como dos métodos de ensino, a adaptação aos moldes que atendam suas necessidades pode favorecer no desenvolvimento de sua formação, tal como Santomé (2013, p. 65) aponta:

As escolas e salas de aula são espaços nos quais as crianças aprendem a se conhecer, a trabalhar juntas e, portanto, a se socializar e conviver, seja qual for sua classe social de origem, sua nacionalidade, sua raça, seu sexo, suas capacidades, suas crenças religiosas e culturais [...].

Por essa razão, a função do ensino aos estudantes nessa situação arremete também à reflexão sobre o fazer docente dentro da sala de aula, utilizando também recursos multifuncionais, que muitas vezes são desconhecidos pelas crianças ciganas. Esse também passa a ser um novo desafio para o professor, não somente para promover estratégias de inclusão escolar, mas também estar preparado para lidar com o ensino frente o uso de tecnologias digitais dentro da sala de aula.

No que diz respeito ao serviço itinerante, o professor assume suas responsabilidades proeminentes no processo formativo dos educandos, não apenas como suplemento de carga de trabalho, porque requer treinamento e análise de materiais profissionais para as tarefas (SASSAKI, 2015). Para os professores de classes comuns, a “segurança” diz respeito ao trabalho, incluindo os alunos, embora, em geral, eles não tenham uma compreensão especial das particularidades apresentadas pelos alunos (MACHADO, 2010).

Mittler (2014) orienta que é preciso aperfeiçoar ações governamentais que garantam o ensino de qualidade para os estudantes nômades, tais como:

- Formular políticas públicas detalhadas com base na análise obstáculos e desigualdades enfrentadas por alunos nômades e nômades, dentro ou fora da escola;
- Garantir a provisão de benefícios culturais, econômicos e sociais dos alunos nômades, em nível nacional, classificado por sexo e região / província / região, capacitando assim as informações para se formular políticas públicas;
- Não cobrar dos usuários a educação, de maneira a eliminar os custos embutidos;
- Fornecer treinamento especializado para lidar com diferenças culturais, de idioma e desigualdade de gênero, e ao mesmo tempo, promover a formação de professores locais.
- Promover a participação de nômades e comunidades pastorais no planejamento educacional e fóruns para definir políticas e formular um quadro político com a participação ativa das comunidades nômades e suas organizações;
- Incorporar com eficácia métodos inovadores de educação nômade nas políticas públicas (MITTLER, 2014, p. 126).

Portanto, observa-se que as recomendações sobre a inclusão escolar dos estudantes ciganos, além de revelar um desafio contundente para o alcance desses sujeitos, implicam em uma medida significativa para o avanço educacional. Como mecanismo de mitigar a deterioração da qualidade da educação pública, que vem ocorrendo no Brasil há pelo menos

duas décadas, constitui um bom ambiente para a prática de aconselhamento inclusivo (MITTLER, 2014)¹³.

Os grupos minoritários podem passar por situações de discriminação mesmo por indivíduos que consistem em órgãos de apoio e suporte, como acontece com os indígenas, que são amparados pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (2020), com educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que engloba aquelas pessoas com deficiência física ou visual, com os imigrantes e refugiados dentre outras minorias.

Embora se tenha avanços no tocante ao direito à educação dos ciganos, tal como elucidada Silva e Medeiros Junior (2020); Pereira (2020); Dantas (2020), há ainda entraves para a concretização da educação itinerante que continuam sendo difíceis de romper, como é possível exemplificar com a burocracia instalada no ato de ingresso dos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades, que, sob os auspícios da Lei nº 12.711/2012 se se autodeclaram como o supracitado, necessitam se submeter à banca de heteroidentificação, ou seja, serem identificados por terceiros no tocante à condição declarada. Embora saibamos que tal banca é relevante, sobretudo para impedir fraudes no sistema de cotas, a submissão à banca pode gerar um sentimento de desconfiança quanto à sua etnia, além de toda a dificuldade que se tem para a submissão a esse processo específico. Entretanto, no sistema de itinerância, a criança tem que lidar com toda burocracia de ingresso que de certa forma pode soar como desconfortante. Dantas (2020, p. 392) explica que

[...] o currículo escolar, os livros didáticos, a didática, os processos pedagógicos de transversalidade, a formação docente, os processos avaliativos, a administração escolar e os objetivos últimos e reais da educação não estão alinhados com as diferenças culturais existentes dentro da própria escola, fazendo com que a escola, para qualquer indivíduo que não esteja ajustado aos padrões sociais hegemônicos homogeneizados pela cultura elitista, seja estranha e abusiva e sem objetivos claros para sua cultura, já que reflete os traços de outra cultura.

Dessa forma, lidar com as burocracias todas as vezes que necessitam ingressar numa escola diferente acaba gerando desconforto e o desestímulo, e, uma vez que a escola não é a prioridade dos pais ciganos, acabam por procurar a escola somente para garantir a manutenção dos benefícios sociais que são garantidos somente àqueles que possuem crianças frequentes na

¹³ Segundo Mittler (2014), aconselhamento inclusivo refere-se a um atendimento especializado oferecido a um único aluno visando à melhoria de sua aprendizagem, considerando-se suas particularidades diversas.

escola. Silva e Medeiros Junior (2020, p. 403) nos trazem mais um pouco do reflexo da itinerância dos ciganos e a frequência na escola:

Os estudantes Calons acabam sendo penalizados com faltas e reprovações, o que, conseqüentemente, acaba por contribuir para o desestímulo da participação no ambiente escolar. Em vez de adaptar o processo de ensino e aprendizado ao modo de vida das pessoas ciganas cujas viagens ainda são constantes, recomendando, por exemplo, um plano de atividades e exercícios para que esses estudantes cumpram enquanto precisam viajar com os pais, prevalece a negação da diferença e a punição aos alunos ciganos. Nem sempre o tempo escolar (ano letivo) e a previsão das férias coincidem com o tempo e cotidiano das famílias ciganas que necessitam viajar.

Como se pode observar, torna-se necessário se pensar sobre como a escola pode então lidar com tais questões conflitantes, que acabam colocando os estudantes à margem da sociedade. Pensar em tais questões, significa pensar não somente no âmbito da gestão da escola, mas em como, na prática educativa, se pode ter estudantes frequentes, incluídos de forma célere, e interessados em sua formação.

2.3 Uma pedagogia para minorias

Tendo em vista que esta dissertação é pautada na teoria histórico-cultural, onde o foco é o ensino para a autonomia e também para as minorias, e levando em consideração a cultura cigana e as suas aproximações com a educação escolar, o embasamento segue principalmente nos postulados freirianos.

Paulo Freire, em especial, em sua obra intitulada *A pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), reflete sobre os saberes necessários à prática docente. Neste livro, apresenta ideias criativas, provocativas e esperançosas presentes no dia a dia dos docentes, que são capazes de gerar discussões e reflexões. Sua proposta é pautada pela ética, respeitando a dignidade e a autonomia dos alunos, um ótimo ponto a ser ressaltado em relação aos estudantes da cultura cigana para/com os professores. Ele não trata especificamente da pedagogia para o cigano, mas traz como enfoque a pedagogia para a libertação, como forma de se sair da zona de conforto do processo educativo e da opressão a que vive esta comunidade e propõe que a educação possa reforçar a autonomia do educando a partir da reflexão entre a teoria e a prática. Neste sentido, Silva e Medeiros Junior (2020, p. 412) entendem que:

Reconhecer a opressão é importante para que se possa adotar políticas públicas, ações afirmativas etc. Todavia, a condição de oprimidos não é eterna, intacta, mas está susceptível às mudanças, que dependem da organização e da luta constante dessas populações tradicionais por direitos e dignidade. Devem ser percebidos como sujeitos de direitos, protagonistas de sua própria história, detentores de cosmologias, saberes e conhecimentos.

O jogo filosófico e a forma como Freire (1996) realiza suas ponderações, direciona o leitor a fazer uma reflexão a respeito dos educadores, uma vez que são dados vários “pontos essenciais”. Entre eles, podemos destacar: seriedade metódica; pesquisa; respeito pelo conhecimento dos alunos; crítica; ética/estética, mostrando rejeição de todas as formas de discriminação; reconhecimento da identidade cultural; amor pelos alunos; alegria/esperança; liberdade/autoridade; curiosidade e, acima de tudo, uma consciência da imperfeição. A partir desses pressupostos os educadores necessitam pautar sua reflexão, procurando sempre articular e teoria com a vida de cada um. Esta proposta tem como base as mudanças sociais e políticas essenciais à sociedade.

Assim, a educação surge com um papel de transformação da realidade social. Neste sentido, cabe ao professor pautar sua prática docente pelo respeito à realidade de seus alunos, articulando a teoria com o conhecimento do senso comum, reforçando a educação crítica e reflexiva. Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, pois exige esforço, paciência e tranquilidade. A educação precisa levar em consideração os valores sociais e o desenvolvimento global, estimulando o aluno a agir em prol da paz, da justiça, do respeito e da solidariedade, aguçando no aluno a curiosidade por meio da pesquisa e de atividades lúdicas (CASTRO; MALAVASIM, 2017).

Para Freire (1997), o papel do educador não é somente ensinar conteúdos teóricos, mas especialmente auxiliar o aluno a aprender a pensar criticamente. Sua preocupação sempre foi pensar sobre a prática docente e a relação professor-aluno-conteúdo-método. A partir disto, entendemos que a proposta do autor pode auxiliar na inclusão dos alunos oriundos da cultura cigana, pois ele ressalta que o professor tem a possibilidade de ampliar e diversificar os conhecimentos no contexto da sala de aula a partir da perspectiva do saber ser e do saber fazer, o que pode desencadear reflexões significativas advindas dessa experiência.

A autoridade conferida pelo poder do conhecimento nos faz entender que, mesmo quando condicionados pela sociedade, a história é um tempo de possibilidades e estas perpassam a escola, visto que neste encontra-se ambiente adequado para a promoção de estudantes ativos, criativos, instigadores e curiosos, partindo de uma formação mais progressista ou crítica.

As ideias de Freire (1996) já haviam sido desenhadas em um livro bem mais antigo (Pedagogia do Oprimido). Neste ele já afirma a importância de o homem aprender a proferir a palavra, pois “com a palavra o homem se faz” (p. 5) e diz que é no convívio com outros homens que eles se humanizam, pois se educam mutuamente e neste processo são mediados pelo mundo. Sua proposta era de que os educandos fossem educados para pensar sobre sua relação no mundo e que a investigação e a pesquisa eram essenciais para esta reflexão. Assim, ele refere que o ato de educar é um ato político (FREIRE, 2005).

Para Gadotti (2018), Freire nos deixou uma filosofia educacional, uma teoria do conhecimento e um método de investigação e de pesquisa. Este foi seu grande legado, pois esses três campos foram ainda ancorados em uma visão antropológica. Ele apontou a importância da educação na formação de um povo e relevância de se valorizar a cultura a qual cada povo pertence. Neste sentido, é uma proposta pedagógica que pode auxiliar de forma decisiva a educação do povo cigano de forma a que eles possam não ser subjugados pela cultura branca e elitista (que é a dominante).

Segundo Júnior e Nogueira (2018), reconhecer que o homem/mulher está em processo constante de transformação e que não considera uma realidade pronta é fundamental. A vocação ontológica da qual Freire fala está identificada com o próprio processo de humanização, pois para que seja possível ser vencida a desumanização, os seres humanos se conscientizem desta desumanização a que estão expostos e possam ir em busca de relações mais humanas. Com a educação problematizadora eles poderão deixar de serem tratados como coisas e encontrar uma forma mais fraterna, solidária e justa de se relacionarem (JUNIOR; NOGUEIRA, 2018).

Conforme Freire, o educador atua no processo ensino-aprendizagem de forma crítica, exercendo a humildade de saber que ele não é o único detentor do conhecimento, mas atua com a certeza de que ao mesmo tempo em que ele ensina também aprende com seus alunos e os alunos ao mesmo tempo em que aprendem com ele também o ensinam e é a partir desta troca que o conhecimento acontece (FREIRE, 1996). Torna-se também relevante perceber que o processo de ensino-aprendizagem não é neutro, pois no momento em que o educador escolhe um conteúdo em detrimento de outro, já está se posicionando.

Como seres históricos e sociais, estamos em contínua interação com o universo multifacetado que a leitura traz e com a experiência de vida de cada um. As pessoas sejam educadas de forma a se conscientizarem de que cabe à educação instrumentalizar a ação e esta pode ser transformadora das relações de opressão a qual estão sujeitados os povos cuja cultura não é a dominante. Para isto, aprender a ler o mundo. Dentro deste contexto, a solução para problemas triviais pode ser utilizar o conhecimento e articulá-lo com determinado contexto e

agir de forma a transformar a realidade. Esta tarefa requer paciência, prontidão, bom senso, consistência, segurança e competência. (FREIRE, 1996).

Freire, como ele próprio diz, não criou um método de ensino para ser seguido. O que ele propôs foram alguns princípios que necessitam ser permanentemente recriados, pois uma realidade é diferente de outra e o que se aplica a uma pode ser o mesmo que convém à outra. O que ele faz, na verdade, é uma provocação aos educadores para recriarem o que ele propõe a fim de adequar os princípios metodológicos segundo as exigências de cada realidade concreta, pois para ele as diferentes culturas e realidades exigem adaptação ou revisita a esses princípios.

Nesta revisita, o professor percebe que ao ensinar ele também aprende, inclusive é neste processo que ele aprende a ensinar. Mas também, aprende com aquele a quem ensina, pois revê o seu saber na busca do saber que o estudante traz, instigando o estudante à curiosidade e quanto mais este investiga para clarear seu conhecimento, mais o professor também é levado à investigação. Este é um processo dialógico e dialético no qual o conhecimento vai sendo questionado e construído constantemente por professores e alunos (FREIRE; FAGUNDES, 2002).

A proposta de Paulo Freire nos auxilia em muito a refletir sobre o papel do professor frente às crianças ciganas no contexto escolar, pois na medida em que se utiliza seus princípios educativos para interagir e “educar” estas crianças, há chance delas não se sentirem excluídas do processo educativo e inclusive contribuir para se que conheça melhor sua realidade. Assim, a realidade da cultura cigana pode estar se articulando ao conteúdo teórico de forma a que seja possível avançar no conhecimento.

Várias questões relacionadas à docência e suas dificuldades podem ser respondidas a partir de uma conduta ética, pois ela evita vários problemas em relação ao processo educacional e relacional. Entretanto, de que ética estamos falando? Freire aponta que é uma ética voltada para a condição humana e sua complexidade. Dentre as questões que ele refere (FREIRE, 1996), salienta a importância de se ter presente que o ser humano se tornou presente no mundo, com o mundo e com os outros. Assim, é nesta relação que ele se constrói diariamente.

Pensando nisso, não há como pensar a docência sem a discência. Se as duas pontas estão em relação, não há como somente transferir conhecimento, mas de se criar possibilidades para sua produção e construção. Nesta perspectiva, não existe ensinar sem aprender e quanto mais criticidade tiver o processo de aprender melhor se constrói o que ele chama de curiosidade epistemológica e esta estimula a capacidade crítica. Somente assim, por meio de uma atmosfera de respeito mútuo e sólida disciplina, surgirá uma constância entre a autoridade do professor e a liberdade do aluno, despertando alegrias, desejos e esperanças do mundo, não apenas para

responder, mas para estimular a mudança. Isso exige profundidade na compreensão e interpretação dos fatos.

Nesse sentido, o respeito pela autonomia e pela dignidade de cada pessoa é um imperativo moral e não um favor que podemos conceder uns aos outros, de modo que, assim como a ética pode ignorar o rigor da moralidade e se entregar à sua negação, a autonomia pode levar os sujeitos a revisitarem suas posições. Salienta que uma das tarefas mais relevantes do processo educativo é propiciar aos educandos o seu reconhecimento como um ser social e histórico e inserido num espaço e tempo definidos, com uma cultura específica que deve ser valorizada (FREIRE, 1996). A contribuição desse estudioso é imensa para pensar sobre a educação das crianças ciganas, uma vez que é imprescindível que elas não sejam subjugadas à cultura dominante, mas que possam valorizar sua cultura e ter orgulho de quem são.

No fazer docente que está fora da perspectiva de Freire, existe um professor que não respeita a curiosidade, o gosto, a preocupação, a linguagem do aluno, mais precisamente, sua sintaxe e virtudes; ou um educador que zomba do aluno, que o minimiza, que o manda “tomar o seu lugar” ao menor sinal de sua justa rebeldia; ou um docente que não cumpre a obrigação de propor limites às liberdades do aluno, escapando da obrigação de ensinar, de representar com respeito a experiência educacional do aluno, de violar os princípios éticos fundamentais de nossa existência (FREIRE, 1996).

Nesse ínterim, o autor toca em ponto de extrema importância, visto que é necessário que os professores tratem os alunos com a consideração e a dignidade que merecem e, por se tratar do tema desta pesquisa com relação à cultura cigana, é essencial respeitar a cultura e a linguagem destes estudantes para que haja uma inclusão verdadeira desse público nas salas de aula. Nesse sentido, o educador autoritário, que reprime a liberdade do educando, desconsidera seu direito à curiosidade e à inquietude que necessitam ser combatidos, pois esta proposta é excludente e desrespeitosa. Freire (1996), aponta para a necessidade de diálogo entre os diversos interlocutores, que aprendem, ensinam e se desenvolvem de maneira diferente.

Faz parte das dimensões da docência ministrar aulas, cumprindo a função docente, mas, para isso, é necessário ao professor condições favoráveis, higiênicas, espaciais e estéticas, sem elas, o professor se move com menos eficiência no espaço educacional. Às vezes, as condições são tão extremas, negativamente, que ele nem mesmo encontra jeito de ter uma mobilidade (FREIRE, 1996). No que se refere, especificamente, à pedagogia da autonomia e aos saberes necessários à prática docente, podemos dizer que o processo de formação dos professores é um desenvolvimento contínuo, marcado por etapas que perpassam por toda a carreira docente. A formação inicial, é uma dessas fases, fase preliminar, na qual os professores adquirem muitos

conhecimentos teóricos e alguns práticos que permitem uma atuação de qualidade. Na sequência, é necessário uma formação especializada, mas que não seja apenas para centrar-se no desenvolvimento de competências e técnicas, visto que só isto é insuficiente, devido à complexidade inerente ao exercício da profissão docente (FREIRE, 1996).

A ética docente e sua prática pedagógica necessitam levar em consideração as questões históricas, econômicas, sociais e culturais de determinada sociedade ou grupo social. Luckesi (1994) aponta que a educação pode estar a serviço da conservação ou transformação da sociedade. Na primeira, procura adaptar o indivíduo ao meio em que vive, mantendo o equilíbrio e a ordem social; na segunda é um instrumento democrático que desenvolve a autonomia e a consciência crítica que reflete sobre os problemas da sociedade e as mudanças necessárias. Bom senso, apreensão da realidade e pensamento crítico necessitam estar na base da conduta ética do professor, e os conteúdos não podem ser ensinados na base da memorização, mas da reflexão sobre os problemas que permeiam a sociedade e a vida de cada um. Somente desta forma, é possível que o conhecimento teórico seja apreendido e, se necessário, modificado.

Júnior, Rubio e Matumoto (2009) destacam que é possível perceber claramente que Freire (1996) não propõe modelos de comportamentos éticos para cada tipo de problema, mas que a base da ética no processo educacional e na relação professor-aluno, está em reconhecer que os dois são sujeitos de um mesmo processo, portanto, o docente não pode se colocar numa posição de arrogância em relação ao seu aluno, pois isto diminui a sua capacidade e o reduz como ser humano, agir com eficiência, humildade e inteligência, respeitando o mundo deste sujeito, sua condição e sua história. Com isso, reforça a necessidade de respeitar sua formação cultural e sua representatividade. Dar voz a este aluno possibilita trazer o novo para dentro da sala de aula e possibilitar transformações.

Dessa forma, a sala de aula pode ser transformar em um espaço aberto, de dignidade, evolução, respeito, afetividade, diálogo e busca de novas soluções para os problemas vivenciados. Os autores reforçam a necessidade de reconhecer que todo o ser humano é portador de uma cultura, que necessita de reconhecimento e respeito, e apontam que isto fortalece o papel do professor, pois escutando seus alunos ele se coloca ao lado deles e o conhecimento científico pode avançar a partir da instigação e da curiosidade.

O trabalho de Paulo Freire (1996) está impregnado por questões que vão além da aquisição de competências e da aplicação de técnicas, pois essas favorecem os saberes disciplinares decorrentes da teoria, em detrimento dos saberes pedagógicos advindos da ação concreta que se realiza na escola. Neste sentido, surge um dos maiores desafios para os

professores após a formação inicial: colocar em prática, em sala de aula, o que aprenderam apenas na teoria. É aí que ocorre o confronto com a realidade da aula, acaba causando um “choque de realidade”. Para que isso não aconteça, é necessário a construção do processo de ensinar e aprender junto com seus alunos, possibilitando que a vida real possa estar articulada aos conhecimentos teóricos de forma a que esses possam ser constantemente pesquisados e questionados.

As ideias de Paulo Freire têm contribuído de maneira significativa no processo ensino-aprendizagem a partir da crítica à educação bancária, que compreende que os alunos são como uma folha em branco e o professor vai preenchendo esta folha com os conteúdos científicos de forma acrítica; e da formulação de uma educação libertadora, na qual o educando é convidado a reconhecer e desvelar sua realidade de maneira crítica. Ele possibilita que os educandos ajam livremente, de maneira criativa, responsável e autônoma. Propõe que a educação seja uma prática libertadora, alicerçada na relação da teoria com a realidade vivida, no diálogo permanente e na crença de que a realidade está em constante transformação.

A educação libertadora tem como propósito desenvolver a consciência crítica e superar a ideologia da opressão. Pressupõe a inclusão e o respeito às diferenças culturais, de classe social, raça/etnia dos diferentes grupos. Esta proposta pressupõe uma atitude dialógica, que permite a reflexão crítica de homens e mulheres em relação ao seu estar no mundo, pois somente assim será possível a libertação de fato (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Para que esta proposta possa ser viabilizada, um forte investimento na formação inicial dos professores, abrindo, gradativamente, o grau de autonomia deste grupo para que possam fazer o enfrentamento das situações que surgem na escola. Investir na educação pré-escolar não garante o sucesso na docência, mas dará aos educandos uma referência básica que atenda às necessidades da profissão (FREIRE, 1996).

Além disso, é preciso que esses professores tenham uma educação continuada ao longo de sua trajetória profissional. É necessário, portanto, levar em conta que os professores são especialistas essenciais na construção da escola como lugar de ensino e aprendizagem e, como tal, necessita considerar que ocorre a transformação da prática docente. Como professor, ele amplia a consciência sobre a própria prática, não somente dentro da sala de aula, mas de toda a escola. Ademais, tornar-se especialista em uma determinada área requer habilidade e campo para desempenhar funções específicas, tomar decisões e agir a favor do que a profissão exige. Desta maneira, ser professor implica passar por um processo de construção de saberes, ou seja, engendrar um conhecimento que permeia as relações socioculturais das pessoas, o que, no caso do professor, é enfatizado pela sua formação inicial docente (FREIRE, 1996).

Vê-se que a questão da formação de professores, junto à reflexão sobre as práticas educacionais progressistas que defendem a autonomia do aluno, é o tema central que refletimos neste texto, à luz de Freire, o qual enfatiza que o treinamento não é apenas o dos alunos, em meras técnicas, ele compreende a educação como um meio pelo qual os educandos podem criar produtos ou construir conhecimentos, saberes próprios, ou seja, professores ensinam aprendendo e estudantes aprendem enquanto fazem trocas de saberes. O conhecimento didático inclui não apenas saberes de origem científica e pedagógica, mas segundo Freire (1996) o professor é movido pelas questões que animam seu discurso, para fazê-lo em um processo de aprendizagem de escuta.

Ouvir os alunos é basilar, conhecer sobre sua realidade também, uma vez que são experiências vividas e que podem ser complementadas cotidianamente. É somente a partir desta escuta que é possível ao professor conhecer a realidade de cada aluno e poder articular esta realidade ao conteúdo teórico que está ministrando (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Entretanto, escolher o conteúdo programático também é fundamental, pois, segundo Freire (2005b), não há possibilidade de existir uma prática educativa sem conteúdo. Assim, o conteúdo, sabiamente escolhido, necessita estar sempre articulado à vida cotidiana e a serviço de melhorá-la. Portanto, conforme o autor esclarece, este conteúdo é sempre político e tem uma intenção em ter sido escolhido.

A prática dialógica propõe a escuta, mas também a fala, pois o sujeito que escuta também tem algo a dizer. Saber escutar não é somente ouvir a fala do outro, mas estar disponível e aberto às diferenças. É este exercício que possibilita refletir criticamente e se posicionar conscientemente frente a determinada situação. É esta perspectiva que amplia a competência no campo da comunicação, qualificando a relação docente-discente. O amor também é fundamental para o diálogo, pois sem amar o mundo e os outros homens e mulheres é impossível dialogar. Da mesma forma, ele necessita de empatia, humildade, respeito e humanização, confiança é fé no outro. Assim, ele estabelece relações horizontais de convivência e de confiança (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Os professores não apenas ensinam conteúdos teóricos, mas, especialmente, ensinar os alunos a pensar criticamente, não apenas dizem a eles o que é correto, a partir da ética e da justiça, mas ensinam a fazer as coisas certas, pautadas em princípios nos quais o ser humano é o centro. A estética e a ética, por sua vez, pode andar de mãos dadas com o ensino, assim como a aceitação da novidade e a rejeição de todas as formas de discriminação. Somente assim os educadores tornam-se modelos e influenciadores para seus alunos, logo, angariar novos conhecimentos, novas perguntas para novas respostas, bem como valorizar e respeitar os

aprendizados que os alunos trazem de suas experiências comunitárias e familiares, visto que, por meio delas, saberão como desenvolver melhor seu trabalho (FREIRE, 1996).

Dentro da prática docente, em consonância com a teoria do educador em questão, o professor se esforçar para refletir, de maneira crítica, a respeito de sua atividade docente, pois, é pensando criticamente sobre sua prática de hoje ou de ontem, que o próximo passo poderá ser melhor. Sem essa reflexão, a teoria só pode se tornar discurso, enquanto, o que se espera é que exista um praticar, um agir e um reproduzir. Existem diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores. Apesar dessas diferenças, todos possuem conhecimentos comuns como: saber medir a relação entre teoria e prática; fornecer oportunidades para que os alunos produzam ou construam conhecimento; perceber que quando ensinamos, aprendemos.

A prática educativa necessita, em si mesma, uma prova rigorosa de decência e pureza, pois nela reside uma característica humana fundamental: o caráter formativo. Sob essa perspectiva, existe uma relação integrada entre o ensino do conhecimento, a formação da identidade do professor e o profissionalismo do indivíduo. Isto confere à formação inicial a tarefa de fazer dos futuros professores o próprio objeto de sua formação, acompanhando o processo e adquirindo gradativamente conhecimentos explícitos para ajudá-los a se tornarem corresponsáveis por sua própria aprendizagem e, como tal, gerar conhecimentos que serão utilizados na sua prática docente, tendo assim um lugar importante nas suas ações e no seu papel de educador (FREIRE, 1996).

Em todos os seus escritos, Freire fala das virtudes necessárias à prática educativa transformadora. Coerência e exemplo eram algumas das virtudes que ele nos presenteava como exemplo. Além dessas, ele destacava o valor da solidariedade e referia que sua liberdade terminava quando terminava a liberdade do outro e realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação. Para ele, educar não era somente transmitir conteúdos teóricos, mais relevante do que isto era transformar as condições de opressão e exclusão social. Acreditava que o conhecimento é uma ferramenta para intervir no mundo, portanto, requer uma construção de forma interativa e integradora, pois conhecer é descobrir e construir e não copiar. Assim, o papel da escola é colocar o conhecimento, de forma crítica, na mão dos excluídos para que eles possam agir e transformar o mundo. Para ele, alfabetização e politização andavam juntas, pois ensinar é inserir-se na história (GADOTTI, 1998).

O professor que não respeita a curiosidade, o gosto, a emoção, a linguagem dos estudantes, que se exime da obrigação de propor limites à sua liberdade, viola os princípios éticos fundamentais da nossa existência, pois ensinar exige humildade, tolerância e luta pelos direitos do educador e, se há algo relevante para o aluno brasileiro desde cedo, é conhecer a luta

de seus professores para que sejam respeitados, cuja compreensão revela-se como um momento significativo em sua prática docente, como um ato ético e de resistência. Não é algo que vem de fora do ensino, mas faz parte dele, é uma luta pela dignidade do exercício da docência, assim como o respeito que o professor deve ter pela identidade do aluno, por quem ele é, pelos seus direitos (FREIRE, 1996).

Apesar de todos os empecilhos e barreiras, a educação intervém no mundo, tanto para reproduzir a ideologia dominante quanto para expô-la. Não cabe apenas examinar cientificamente o material, mas também fazer com que os alunos abram os olhos e vejam o mundo ao seu redor. Quais são os direitos e liberdades? Liberdade para desenvolvermos nossa visão de mundo e abraçarmos os horizontes que nossos alunos nos dão. A autoridade de que Paulo Freire fala é coordenar essa reunião de opinião de maneira disciplinada e não arbitrária. Quando os educadores ouvem, é difícil para eles serem os opressores de suas ideias, mas, aqueles que ouvem, aprenderão a dura lição de converter suas palavras. O ensino é uma afirmação de que a prática necessita combinar-se com a teoria, e o pensamento com a ação, para que os alunos se tornem sujeitos do processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

E, para finalizar, não foi por acaso que em 19 de setembro de 2021 foi comemorado o centenário de Paulo Freire, intelectual pernambucano de extrema importância para os professores e para o nosso país. Retomo neste trabalho uma de suas frases marcantes: “sendo professor, *nunca te falte consciência de classe*, nem compromisso social” (grifos nossos). Reforçamos este pensamento acrescentando que, além de não poder faltar consciência de classe, é preciso lembrar que, para a prática docente e para a aplicabilidade dos saberes docentes, “saber ser” e “saber fazer” tornam-se ações significativas para a ampliação e a diversificação do conhecimento, crescimento e aprendizagem, seja ela em qual for a cultura.

CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DAS CRIANÇAS CIGANAS NO CONTEXTO ESCOLAR

*O conhecimento é a maior riqueza que se almeja
e saber utilizá-lo é ser rico eternamente.*
Provérbio Cigano

Este capítulo busca apresentar e refletir acerca dos dados da pesquisa bibliográfica realizada sobre as crianças ciganas no contexto escolar em periódicos acadêmicos, especificamente em teses, dissertações e artigos.

Inicialmente, faremos uma apresentação metodológica da pesquisa; em seguida, a contextualização da pesquisa e por fim, a análise e a discussão dos dados.

3.1 Apresentação metodológica e contextualização da pesquisa

A princípio, este trabalho seria um estudo de caso sobre as escolas municipais de Buriti Alegre – Goiás, mas, diante da pandemia universal da Covid-19, não foi possível a realização do trabalho dessa forma. Em linhas gerais, o cenário pandêmico trouxe sérios e graves problemas à nossa educação, refletindo, inclusive, no andamento desta pesquisa.

No final de 2019, surgiu um novo vírus que se espalhou pelo mundo, o qual é bastante perigoso e contagioso. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde confirmou o surto do novo Coronavírus (Covid-19), alarmando o mundo. O cenário foi se tornando cada vez pior, enquanto vários desafios começaram a aparecer para as autoridades; já no mês de março de 2020, o surto foi classificado como uma pandemia mundial e as escolas, assim como todos os demais estabelecimentos foram obrigadas a fechar suas portas físicas e passar a funcionar remotamente.

O Ministério da Educação também precisou definir critérios para a prevenção ao contágio da COVID-19 nas escolas. A partir do mês de março de 2020, os estados da federação brasileira passaram a adotar diversas medidas públicas, entre elas a suspensão das atividades escolares. O objetivo era evitar aglomerações, que poderiam contribuir para a disseminação do novo vírus. Temos aí não somente a OMS, mas também o MEC como instâncias e campos de atuação da biopolítica (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 9).

Enfim, rapidamente a pandemia se tornou algo multilateral, afetando o mundo inteiro, e os impactos foram muitos; além de ser um vírus muito contagioso, causou um elevado número

de mortes, mesmo que tenham sido criadas várias estratégias de isolamento social. De forma abrupta, passou-se a ter um cenário atípico. Por meio de decretos surgiu a quarentena, fechando os comércios, proibindo eventos e várias outras diretrizes. Nesse contexto, a pandemia também afetou, diretamente, a educação, uma vez que as escolas também foram fechadas, deixando milhares de crianças sem aulas por um tempo, depois, vieram as aulas on-line e remotas, para tentar suprir um pouco das necessidades da educação em prol dos estudantes. Sobre esse novo modelo, trazemos aqui o posicionamento de Senhoras (2020, p. 6):

De outro lado, a continuidade das atividades educacionais, por meio de trilhas de aprendizagem remotas que valorizam as metodologias de Ensino a Distância (EAD) via celular e computador, televisão e rádio, corrobora positivamente para a manutenção do comprometimento educacional no curto prazo, porém com resultados muito distintos em função das diferenças entre as experiências empíricas quanto a transmissão e absorção de conteúdo ou mesmo capacidade e dificuldade de acesso.

Com o fechamento das escolas, as instituições de ensino passaram a adotar medidas para que as crianças não ficassem prejudicadas, como as aulas remotas e on-line, o que, inicialmente, não foi fácil e confortável nem para alunos, muito menos professores. Foi necessário aos profissionais da educação se reinventarem para adaptarem-se à nova realidade; o smartphone, que antes, na maioria das escolas era proibido utilizar, tornou-se uma ferramenta aliada e indispensável à educação; plataformas de vídeos e aplicativos de mensagens estão cada vez mais presentes na vida dos docentes; as casas dos professores se transformaram em “sala de aula”; aos pais e responsáveis passaram a ser um pouco “professores”; as telas do celular, do *tablet* e do computador também tornaram-se “sala de aula” e, nessa direção, a vida virtual está se tornando cada vez mais comum.

De um modo geral, os impactos da pandemia afetaram as pessoas em diferentes aspectos, em relação à educação, a intenção das aulas remotas e on-line era uma das melhores alternativas para atender às necessidades do momento, mas, infelizmente, nem todos os alunos tiveram acesso a essas aulas, por exemplo, os de famílias de baixa renda, que não têm internet nem aparelho móvel em casa, o que dificulta o acesso do aluno ao conteúdo.

Globalmente, a pandemia Covid-19 apresenta muitos desafios, sendo eles econômicos, sociais e pessoais. Com ela, exigiu-se que praticamente tudo fosse recriado diariamente, para sobrevivermos a uma época em que as coisas e os meios, como os conhecemos, não funcionam mais. Em um país desigual como o Brasil, o desafio é dramático. 52,5 milhões de pessoas (um quarto da população) ainda vivem com menos de R\$ 420,00 por pessoa por mês, e esse período

de isolamento social levou ao bloqueio econômico e ao enfraquecimento das redes de proteção social, com um impacto gravíssimo para grande parte da população. E, nesse contexto, a educação precisa agir, há uma urgência de se pensar a educação fora da escola nesse cenário (CABRAL; COSTA, 2020). Se antes disso, já era necessário, como aponta Cavaliere (2002), agora se torna urgente.

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida. A posição dos professores em relação ao problema é contraditória (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Enfim, durante o período pandêmico, orientações para horários de aula, facilidades de gerenciamento de assiduidade e definição de procedimentos de avaliação são exigidos, de acordo com parâmetros recém-elaborados, a fim de lidar com o que é novo para todos. Além disso, a comunidade escolar se pergunta o que fazer quando voltar para a escola, e daí surgem ideias como avaliações diagnósticas em larga escala e tutoria, a fim saldar possíveis lacunas abertas durante o período de aulas remotas. Mas é preciso ver se, realmente, esse é o caminho para o melhor aprendizado.

Aliás, tudo isso está diretamente relacionado ao aprendizado. Aprender é uma ação que ocorre em interação com o mundo, sempre mediada por outras pessoas, linguagem e contexto social, seja ele presencial, seja remoto. Nesse sentido, o processo de aprendizagem será realizado, de uma maneira ou de outra, resta saber em até que ponto será mais positivo ou terá consequências negativas.

Com isso, os professores sofreram desafios para se adaptar a um novo formato de ensino, o remoto, totalmente diferente da forma como trabalhavam antes, o qual exigiu, mais do que nunca, que eles fossem mais criativos, e se dedicassem mais intensamente e, além disso, entender as práticas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Perante essa situação, a necessidade de reinvenção da educação foi visível, buscando constantemente uma forma de reinventar o fazer pedagógico. E foi dentro desse cenário que demos seguimento a esta pesquisa, tendo que fazer algumas mudanças quanto ao objetivo/propósito e alterar a forma de conseguir consolidá-la, lembrando que, enquanto professora e aluna, pude vivenciar os dois lados do novo modelo de ensino.

Diante do que foi exposto acima, e de todas as dificuldades enfrentadas pela pandemia, incluindo a impossibilidade do estudo de caso presencial, optamos por realizar a pesquisa de forma bibliográfica, uma vez que, assim, o levantamento de dados consistiria na realização de um mapeamento em banco de dados, com o intuito de identificar as produções acerca da temática no período supracitado.

3.2 Análise de dados

Considerando que a proposta deste trabalho é apresentar um levantamento bibliográfico acerca do tema abordado até o momento, a metodologia utilizada consistiu na leitura das principais obras que compõem a base teórica, bem como na escolha dos descritores e em todo o processo de busca e seleção, até a escolha final dos trabalhos que têm como premissa a inclusão da cultura cigana. Além disso, buscamos identificar concepções e conceitos acerca dos alunos da cultura cigana. Sobre a conceituação de uma pesquisa de teor bibliográfico, nos termos de Gil (1989, p. 48), temos a seguinte definição:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise de diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Em consonância com Gil (1989), salientamos o quão expressiva é uma pesquisa bibliográfica, pois é a partir dela que temos uma prévia do quanto já se foi desenvolvido sobre a temática, além de ser um acervo robusto para o campo de pesquisa. No que tange à esta pesquisa, em especial, muito pouco se tem e pouco se estuda sobre a área, sendo assim, ela se torna de grande relevância, já que será a primeira pesquisa bibliográfica realizada no período de 2006 a 2020, dentro das bases de dados que serão apresentadas ainda neste capítulo.

Destacamos que o levantamento bibliográfico é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa, bem como para se obter uma ideia mais precisa sobre o estado atual dos conhecimentos a respeito de determinado tema, das possíveis lacunas e de como a investigação do assunto pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 2010). A revisão bibliográfica auxilia na definição dos objetivos da pesquisa científica, além de contribuir para as construções teóricas, comparações e na validação de dados científicos (MEDEIROS; TOMAZI, 2008), sendo basilar para sustentar qualquer pesquisa científica, e corroborar com o avanço em um campo do conhecimento. Por essa razão, é preciso, primeiro, conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores e quais são as fronteiras do conhecimento naquela área (VIANNA, 2001).

Marconi e Lakatos (2010) apresentam, no mínimo, quatro etapas para a realização de um levantamento bibliográfico, são elas: identificação do assunto estudado; localização dos materiais de estudo que possibilitam compreender o tema; compilação que se traduz na organização desses materiais de estudo e fichamento desses textos. Cumpridas essas etapas no processo de um estudo, podemos definir melhor a problemática, entender quais são as linhas de pesquisa existentes, delimitar a justificativa da pesquisa, compreender até onde foram os estudos anteriores e avançar no campo de pesquisa, não estudar temáticas muito difundidas, reconhecer a evolução dos estudos de um determinado tema, e construir adequadamente o referencial teórico, baseando-se nos levantamentos. Portanto, um estudo bibliográfico mostra-se de suma importância para o meio acadêmico.

Para o desenvolvimento deste levantamento bibliográfico, foram realizadas buscas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), justifica-se pela importância e relevância criteriosa dos trabalhos apresentados dentro dos sistemas, além da razão de sabermos da renomada responsabilidade das plataformas. Isto posto, vale ressaltar que as demais bases de dados poderiam ser suficientes para abarcar os objetivos deste estudo, mas as já mencionadas conseguiram contemplar, de um modo mais amplo e efetivo, os postulados teóricos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa em específico.

Uma vez diante das fontes a serem pesquisadas, a procura por teses e dissertações foi feita a partir do descritor “educação cigana”, realizamos um refinamento da pesquisa, utilizando a função de busca avançada por “assunto”. No primeiro momento, nenhum dos artigos foram descartados, uma vez que entendemos que, de alguma forma, todos possuíam relevância para o estudo, mesmo que não fizessem referência exata ao tema. Os artigos encontrados estão listados nos quadros abaixo. No Quadro 1, os referentes ao *Scientific Electronic Library* (SciELO) e, no Quadro 2, os da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A *Scientific Electronic Library* (SciELO) é uma biblioteca eletrônica com acesso gratuito, que possui uma coleção criteriosamente selecionada de periódicos, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um sítio eletrônico de buscas, incluindo textos completos, dissertações e teses defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Esta última, trata-se de uma plataforma de acesso à produção científica, contribuindo, assim, para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que permite uma maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações nesse âmbito para a sociedade. Além disso, a BDTD promove a visibilidade de pesquisas contempladas por recursos financeiros em programas de pós-graduação.

Todos os dados que aqui se apresentam foram desenvolvidos e elaborados a partir de informações contidas nos sítios eletrônicos mencionados acima, no ano de 2021.

Como pode ser observado no quadro 1, na plataforma SciELO foram recuperados oito artigos sobre a temática, publicados entre os anos de 2006 e 2020.

Quadro 1 – Artigos sobre cultura cigana com alunos oriundos da cultura cigana (SciELO, 2021)

Título	Periódico	Área	Autor / Ano
Os ciganos e os processos de exclusão	Revista Brasileira de História vol.33 no.66	História	ANDRADE (2013)
Ciganos portugueses: escola e mudança social	Revista Sociologia, Problemas e Práticas	Sociologia	MENDES; MAGANO; COSTA (2020)
Socialização Étnica e Identidade Social entre Crianças Ciganas	Revista Psicologia: Ciência e Profissão.	Psicologia	CARDOSO; BONOMO (2019)
Processos identitários entre ciganos: da exclusão a uma cultura de liberdade	Revista Liberabit.	Psicologia Social	SOUZA <i>et al.</i> (2009)
Representações do cigano na literatura juvenil portuguesa	Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto	Sociologia	TOMÉ (2014)
Convivencia, expectativas educativas y éxito escolar en la población gitana en Vilaboa (Galicia).	Revista Sociologia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto	Sociologia	NUÑEZ (2014)
A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais	Revista de Antropologia	Demografia	FAZITO (2006)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quanto realizada a busca na plataforma do BDTD, foram encontradas 27 pesquisas, sendo 9 teses de doutorado e 18 dissertações de mestrado em diferentes áreas, conforme mostra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações sobre educação cigana com alunos oriundos da cultura cigana (BDTD, 2021)

Título	Instituição	Tipo de produção /Área	Autor / Ano
Pintando Borboletas: processos educativos dos alunos ciganos	UFES. Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro Pedagógico	Dissertação de Mestrado / Educação	PINTO (2010)
Devir Cigano O encontro cigano–não cigano (rom–gadje) como elemento facilitador do processo de individuação	PUC/GO. Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-graduação em Psicologia	Dissertação de Mestrado / Psicologia	SILVA (2006)
“Sou Cigano Sim!” – Identidade e Representação: Uma Etnografia Sobre Os Ciganos	UFPE. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH Programa De Pós-Graduação em Antropologia	Dissertação de Mestrado / Antropologia	MELO (2008)

Na Região Metropolitana do Recife-PE			
“Olhe nosso centro! Aqui somos todos ciganos”: construções identitárias e dinâmicas políticas entre os ciganos de Sousa-PB	UFPE. Centro de Filosofia e Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação em Antropologia	Dissertação de Mestrado / Antropologia	CUNHA (2015)
Identidade Cigana Na Modernidade Tardia: Construções Fragmentadas	UNB. Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras	Dissertação de Mestrado / Linguística	OLIVEIRA (2013)
Produção social dos sentidos em processos interculturais de comunicação e saúde: a apropriação das políticas públicas de saúde para ciganos no Brasil e em Portugal.	UNB. Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras	Tese de Doutorado / Sociologia	SILVA (2018)
(Re) Conhecer A Cultura Cigana: Uma Proposta De Inclusão Ao Currículo Escolar Em Trindade-GO.	UFG. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação	Dissertação de Mestrado / Educação	MOTA (2015)
Comunidade Cigana Calon em Processo de Escolarização: Conflitos étnicos e Saberes Pluriculturais.	UNB. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação	Dissertação de Mestrado / Educação	PERPÉTO (2017)
Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos	UNB. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação	Tese de Doutorado / Educação	TIBARICHO (2013)
Educação cigana: entre lugares entre escola e comunidade étnica	UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação de Mestrado / Educação	SIMÕES (2007)
Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos	UCS. Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Salvador	Dissertação de Mestrado / Políticas Sociais	SILVA (2017)
Crianças ciganas: etnias (in)visibilizadas na educação básica e em projetos sociais	UEM. Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação de Mestrado / Educação	RODRIGUES. (2019)
Particularidades da Intervenção Social com as famílias ciganas nas áreas da saúde, educação e emprego	UC. Universidade de Coimbra, Porto. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação	Dissertação de Mestrado / Serviço Social	OLIVEIRA (2018)
Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes	UNB. Programa de Pós-graduação em Doutorado em Linguística	Tese de Doutorado / Linguística	SILVA (2018)
Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio-Go (2000 a 2017)	UFG/RC. Programa de Pós-graduação em Educação (Regional Catalão)	Dissertação de Mestrado / Educação	FELIPE (2018)
O céu é meu teto, a terra, minha morada: cultura e educação cigana no RN (2006 a 2016)	UFRN. Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado em Educação	Tese de Doutorado / Educação	SILVA (2016)
Das tendas às telhas: a educação escolar das crianças ciganas da praça Calon-Florânia/RN	UFRN. Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado em Educação	Dissertação de Mestrado / Educação	SILVA (2012)
Entre andanças, transformações e fronteiras: (re)significações da escola por ciganos do espírito santo	UFES. Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado em Educação	Tese de Doutorado / Educação	PINTO (2017)

Uma experiência etnográfica entre os Ciganos Calon do Bairro Céu Azul, Belo Horizonte – MG	UFMG. Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação de Mestrado / Antropologia	MANCILHA (2017)
Vida cigana: aspectos que configuram as atuais dinâmicas das mudanças dos ciganos brasileiros	UFSC. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem	Tese de Doutorado / Linguística	SIMÕES (2014)
O período de transição entre a infância e a vida adulta dos ciganos Calon: considerações sobre a adolescência	USP. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em Psicologia	Dissertação de Mestrado / Psicologia	MONTINI (2017)
Ciganos e suas andanças por Campina Grande (1960–1990): trajetórias de vidas, representações e práticas culturais.	UFMG. Programa de Pós-graduação em História	Dissertação de Mestrado / História	BATISTA (2015)
Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança Cigana Calon	UFP. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	Tese de Doutorado / Linguística	LIMA (2017)
A estigmatização em relação aos ciganos: as construções avaliativas por não ciganos	USP. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Tese de Doutorado / Filologia	SPAZIANI (2016)
Arquitetura por um fio: vestes e abrigos de povos ciganos e nômades	USP. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Dissertação de Mestrado/Arquitetura	ARAÚJO (2017)
Ciganos, peregrinos do tempo: ritual, cultura e tradição	UEC. Instituto de Artes Programa de Pós-Graduação em Multimeios	Tese de Doutorado / Educação	HILKNER (2008)
Sou cigano sim! Identidade e representação: uma etnografia sobre os ciganos na região Metropolitana do Recife-PE. 2008.	UFPE. Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação de Mestrado/ Educação	ERISVELTON (2008)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Dentre as dissertações e teses selecionadas, foram encontradas as seguintes pesquisas: uma de Vitória, no Espírito Santo, que aborda os processos educativos de alunos ciganos; uma de Goiás, a respeito da inclusão ao currículo escolar; uma da Universidade de Brasília, sobre os conflitos étnicos e o processo de escolarização; uma de sociolinguística; uma sobre educação básica e outra sobre a efetivação do direito à educação. Dessa forma, optou-se num primeiro momento verificar as produções, e elenca-las, a fim de fazer uma verificação mais refinada num segundo momento.

A princípio, o levantamento foi realizado entre os anos de 2010 à 2020, mas achamos conveniente estender este período para 2006 à 2020 justamente por 2006 ser um marco legal para a cultura cigana. A análise, compreensão e interpretação dos dados foram realizadas por meio de um recorte temporal, período de 2006 à 2020, reforçando que no dia 24 de maio de 2006 é comemorado o Dia Nacional dos Ciganos. Tal data foi decretada pelo então ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2006, sendo um grande marco que

reconhece oficialmente a importância dos grupos e da cultura cigana na construção da identidade de nosso país, por este motivo, a escolha deste período, em que o recorte foi delimitado, uma vez que os resultados evidenciaram uma grande necessidade de diminuir a lacuna imposta pela sociedade entre escola e crianças ciganas, prova disso foram os poucos trabalhos encontrados em 14 anos.

No total, foram encontrados 34 trabalhos, sendo oito artigos no *Scientific Library Online* (SciELO); e 18 dissertações de mestrado e nove teses de doutorado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) conforme pode ser verificado no quadro 3.

Quadro 3 – Quantidade de artigos, dissertações e teses

SciELO	BDTD	BDTD	Total:
7 artigos	18 dissertações	9 teses	34 trabalhos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Observa-se a predominância de dissertações de mestrado. A partir da análise dos estudos pesquisados sobre “educação cigana”, foram encontrados 13 estudos, sendo 8 em educação, 1 em linguística, 1 em psicologia e 3 em ciências sociais, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Estudos com o descritor “educação cigana” por área de conhecimento

Educação	8
Linguística	1
Psicologia	1
Ciências Sociais	3
Total:	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Com o descritor “cultura cigana”, foram encontrados 12 estudos, sendo 1 na área de enfermagem, 2 em educação, 1 em antropologia, 2 em psicologia, 1 em sociologia, 1 em arquitetura, 2 em história e 1 em filologia, conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5 – Estudos com o descritor “cultura cigana” por área de conhecimento

Enfermagem	1
Educação	2
Antropologia	1
Psicologia	2
Sociologia	1
Arquitetura	1
História	2
Filologia	1
Total	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Já com termo “inclusão cigana”, foram encontrados um total de 10 estudos, sendo 4 em educação, 1 em sociologia, 2 em antropologia, 2 em psicologia e 1 em linguística, conforme mostra o quadro 6.

Quadro 6 – Estudos com o descritor “inclusão da cultura cigana” por área de conhecimento

Inclusão da cultura cigana	10
Educação	4
Sociologia	1
Antropologia	2
Psicologia	2
Linguística	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os temas “educação cigana”, “cultura cigana” e “inclusão da cultura cigana” foram abordados a partir do método epistemológico da etnografia, que consiste em explorar a essência processual, concretizando-se em um fundamento hermenêutico. Constitui-se, portanto, em um estudo de campo que leva em conta a análise da interculturalidade, conforme podemos observar nos dados expostos no Quadro 7.

Quadro 7 – Descritores

Descritores	Quantidade
Educação Cigana	13
Cultura Cigana	11
Inclusão da Cultura Cigana	10
Total:	34

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Esses mesmos termos, mas usados como descritores, foram escolhidos por delimitarem a pesquisa e nortearem consideravelmente o objeto, visto que tais expressões permitiram restringir o trabalho de forma significativa. A título de exemplificação, este trabalho de definição de termos buscadores considerou a exclusão de palavras que, isoladas da especificidade que se busca analisar, carregam significados amplos, como “educação”, que remete a diversos conceitos, tais como escola, ensino, cultura, inclusão, aprendizagem, dificuldade, identidade, entre outros.

Cabe destacar aqui, uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (PPGEDUC/RC), reconhecida como publicação e apoio para os demais, intitulada *Narrativas de Formação de Famílias Ciganas em Pires do Rio* (2018), de Adilson dos Reis Felipe, com a qual há pontos de convergência tais como a historicidade, a relação dos ciganos com a escola e também pelo fato desta analisar uma narrativa de formação, de acordo com os pressupostos de Frans Moonen:

Na realidade, todas as teorias (e inúmeras fantasias, mitos e lendas) sobre a origem dos ciganos não passam de mera especulação e não têm nenhuma comprovação empírica. Até hoje, apenas as semelhanças das línguas ciganas com o sânscrito parecem devidamente comprovadas, pelo que os ciganólogos costumam admitir que os ciganos são originários da Índia. Mas isto também é tudo e, como já dissemos, somente a semelhança linguística na realidade não comprova coisa alguma (MOONEN, 2013, p. 12).

Assim, embora ambas as pesquisas transitem por espaços que envolvem temas semelhantes e que, por essa razão, se complementam, foram percorridas trajetórias diferentes por parte de cada pesquisador. Observamos certas interdisciplinaridades nos resultados colhidos que se relacionam a outras áreas de conhecimento, pois é possível dialogar, por exemplo, com a sociologia, a história, a antropologia, a linguística, embora o trabalho com a linguagem dos ciganos não seja o foco do nosso trabalho. Apesar de todas as áreas de pesquisa que não tenham relevância ou não se enquadram para a proposta deste trabalho, compreendemos o valor fundamental de cada uma delas para inúmeras abordagens a respeito da cultura cigana e dos saberes docentes. Nessa perspectiva, os buscadores supracitados, que limitam a presente pesquisa, estabelecem uma relação com os princípios básicos da educação e fazem referência às mesmas outras áreas de conhecimento citadas acima.

Nas palavras da estudiosa da cultura cigana, Ana Kátia Pereira Pinto compreende que

[...] sobre a diversidade étnica que o Brasil comporta, podemos verificar como isso torna a sua cultura tão característica. A diversidade de credos, de crenças, de hábitos, de costumes é o que torna um país de múltiplas possibilidades de ser, onde a coexistência pode tanto excluir como acrescentar. Dadas as condições de se conhecer o diferente, inúmeras são as chances de uma relação de respeito, onde as diferenças são valorizadas e constituidoras de novos saberes (PINTO, 2010, p. 31).

Fica evidente que a cultura e a educação andam de mãos dadas, pois a ligação entre tradições e novas descobertas levam à inovação das práticas e a novos saberes. Tais aprendizagens são desenvolvidas e ampliadas pelos ciganos em suas constantes organizações sociais, pois eles compreendem que a escola pode dar a possibilidade de melhorar suas vidas, assim como atender às suas demandas específicas. Dentre elas, salientamos a aquisição das quatro habilidades básicas no ensino de matemática, que podem contribuir para o trabalho dessa população.

Ana Kátia Pereira Pinto, em sua tese *Entre andanças, transformações e fronteiras: (re) significações da escola por ciganos do Espírito Santo*, assinala que “as andanças estão dando

lugar às mudanças e, na arte de negociar, os ciganos estão ressignificando a escola, almejando, entre outros objetivos, a paz” (PINTO, 2017, p. 159). Além de desenvolverem ali suas habilidades básicas, a escola é o lugar em que a interação entre as culturas necessita assegurar a paz, a tolerância entre as diferenças e, sobretudo, o reconhecimento e o pertencimento desses alunos no espaço social educativo em que se encontram.

No artigo intitulado *Os ciganos e os processos de exclusão*, de autoria de Lourival Andrade (ANDRADE, 2013), o pesquisador utiliza o termo “ciganidade” para se referir à cultura cigana que persiste em se adaptar e sobreviver em diferentes cenários que, por sua vez, valorizam o oposto de sua tradição. O autor destaca o estereótipo negativo que se mantém em diversas esferas da sociedade, que os considera desnecessários, reforçando, assim, a exclusão social das comunidades ciganas. Tais considerações corroboram o referencial teórico deste estudo bem como nossa experiência docente com a educação de crianças ciganas, cuja tradição nem sempre é compreendida e respeitada por parte da comunidade escolar.

Já a dissertação de Mestrado de João Gabriel Farias Barbosa de Araújo, *Arquitetura por um fio: vestes e abrigos de povos ciganos e nômades* (ARAÚJO, 2017), tem como enfoque a cultura material, analisando, por sua vez, trajes e habitações desses povos, cuja intenção é ressaltar a identidade e a estética das manifestações culturais de quatro sociedades nômades que representam os Ciganos Calons, destacando, sobretudo, a relação entre as vestimentas e a arquitetura com as crenças e mitos dessa população. Apesar de não tematizar propriamente a educação, este estudo é interessante para a nossa pesquisa, uma vez que elucida a questão da valorização cultural presente entre os ciganos, dialogando com as reflexões de Cardoso e Bonomo (2019) sobre a relevância de se preservar as tradições dessas comunidades.

A pesquisa empreendida na tese de Doutorado de Luciana Bareicha (BAREICHA, 2013), que tem como título *Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos*, lança luz sobre as representações sociais ciganas e a exclusão dessas comunidades no Distrito Federal, sob o ponto de vista de ciganos e não ciganos. Esse estudo teve como resultado compreender a natureza da exclusão entre ciganos, escola, não ciganos e sociedade. A pesquisadora constatou que nessas culturas há estereótipos que consideram os ciganos como um grupo fechado que se opõe à flexibilidade dos não ciganos. Um dado relevante desse estudo é que a escola não inclui a tradição cigana em seu currículo e também não oferece formações aos professores em relação ao acolhimento desses alunos, o que contribui para que o interesse dos jovens pela educação seja restrito para as necessidades de sobrevivência. Nesse sentido, a pesquisa de Bareicha (2013) traz contribuições basilares que apontam para uma segregação da

comunidade cigana, ideia essa que dialoga com as reflexões de Niquetti (2003) e Andrade (2013), evidenciadas em nosso trabalho.

Na pesquisa de Mestrado em *História Ciganos e suas andanças por Campina Grande e (1960 –1990): trajetórias de vidas, representações e práticas culturais* (BATISTA, 2015), Gilmara Tavares Batista analisa relatos orais de pessoas não ciganas encontrados em jornais veiculados em Campina Grande, entre os anos 1960 a 1990. Por meio de um estudo historiográfico, a autora busca compreender a produção dos discursos e a imagem da tradição cigana sob a perspectiva da alteridade. Esse estudo se alinha às reflexões de Oliveira (2013) e de Spaziani (2016), que tratam do preconceito que permeia os discursos dos não ciganos em relação a esses povos.

No artigo intitulado *Infância Calin: Socialização Étnica e Identidade Social entre Crianças Ciganas*, Cardoso e Bonomo (2019) analisam o universo psicossocial da infância através de entrevistas crianças ciganas no Espírito Santo. Tais estudos concluíram que as narrativas das crianças *calin* envolvem tradições e normas da cultura a qual pertencem, além de escolarização, atividades e brincadeiras que a nova geração busca manter as tradições e resistir à mistura da cultura não cigana, como resistência de identidade.

Através de estudos da área de Antropologia, em sua dissertação denominada *Olhe nosso centro! Aqui somos todos ciganos”*: construções identitárias e dinâmicas políticas entre os ciganos de Sousa-PB, Cunha (2015) traz reflexões do cenário político brasileiro da atualidade a respeito de novos modelos de representatividade da cultura cigana, através da criação de um Centro Cultural, espaço reservado para fortalecer e resgatar as tradições, bem como promover o acesso às políticas sociais para esses povos.

Ainda na seara da Antropologia, no artigo *A identidade cigana e o efeito de "nomeação": deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais*, Fazito (2006) analisa questões como nomadismo, etnicidade e deslocamentos ciganos, considerando que a tradição nômade se constitui tanto pelos exílios e perseguições vivenciadas por esses povos, como também resulta de interações sociais do cotidiano e de discursos mitológicos-científicos. Vale ressaltar que ambos os estudos antropológicos são significativos para a nossa pesquisa, sobretudo para contextualizar historicamente as dificuldades que a população cigana enfrentou no passado e que ainda permanecem presentes na atualidade.

Na pesquisa de Mestrado intitulada de *Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio-Go (2000 a 2017)*, Adilson Felipe (2018) analisa narrativas da história de formação dos ciganos de Pires do Rio-GO, sobretudo por ciganos não escolarizados. A pesquisa

em questão traça um contraponto entre a ausência de escolarização cigana e o preconceito deles pelo trabalho que se contrapõe às experiências adquiridas ao longo da vida. Cabe frisar que as contribuições de Felipe são de grande valia para a nossa pesquisa, visto que o estudo foi desenvolvido no estado de Goiás, revelando-se como uma fonte profícua de dados a respeito da constituição das famílias ciganas nesta localidade.

Na tese *Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança Cigana Calon*, de Marilene Lima (LIMA, 2017), sob uma perspectiva interacionista, há um enfoque sobre a aquisição da linguagem de crianças ciganas, a partir do contexto cultural em que vivem. A autora investigou o uso verbal e gestual das crianças como prática comunicativa que reflete uma mistura cultural entre práticas ciganas e não ciganas.

Na dissertação *Uma experiência etnográfica entre os Ciganos Calon do Bairro Céu Azul, Belo Horizonte - MG.* (MANCILHA, 2017), investiga-se a socialização dos ciganos calons do Céu Azul, bem como a atuação antropológica em relação à regularização fundiária dessa comunidade. O autor enfatiza saberes singulares, valores morais e experiências que distinguem e aproximam ciganos e não ciganos.

Outro estudo antropológico interessante foi produzido por Melo (2008), em sua pesquisa intitulada *Sou Cigano Sim!* – *Identidade e Representação: Uma Etnografia Sobre Os Ciganos Na Região Metropolitana do Recife-PE.* O autor tem como enfoque a cultura religiosa e popular, bem como a construção da identidade étnica dos ciganos que vivem na região metropolitana do Recife, que se assumem como pertencentes ao grupo Calon, embora não territorializados.

Vale ressaltar um estudo recente acerca da escolaridade cigana em Portugal, que traça um diálogo com a nossa pesquisa, publicado no artigo *Ciganos portugueses: escola e mudança social* (MENDES; MAGANO; COSTA, 2020). Tal como apontado pelos autores, em Portugal, assim como no Brasil, crianças e jovens ciganas não são assistidas pelas políticas públicas no que se refere à educação e permanência na escola. Além disso, pode-se perceber que o estudo em questão evidencia a reprodução da exclusão social e os desafios enfrentados na sociedade portuguesa. Tais abordagens podem ser observadas nos estudos de Bareicha (2013) e Andrade (2013) que sustentam a nossa pesquisa, mostrando que, seja em Portugal, seja no Distrito Federal ou nas escolas goianas, as dificuldades encontradas pelos ciganos, sobretudo no espaço escolar, é uma realidade que ainda permanece e que reforça a exclusão social desses povos em diferentes contextos.

Na dissertação *(Re)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO*, Mota (2015) investiga a inserção e a formalização da cultura de

alunos ciganos ao currículo de uma escola municipal de Trindade-GO. A autora constatou que existe uma exclusão parcial por parte da escola que, mesmo matriculando estudantes ciganos, não há uma valorização da cultura dos mesmos. Tais preceitos coadunam com outras pesquisas realizadas por autores como Enguita (2016), Weschenfelder e Fabris (2018), cujas abordagens crítico-teóricas compõem o escopo teórico dessa pesquisa.

Sob a perspectiva da Psicologia Clínica, Montini (2017) analisa em sua dissertação *O período de transição entre a infância e a vida adulta dos ciganos Calon: considerações sobre a adolescência* o período que compreende a infância a vida adulta de ciganos Calon, sobretudo em relação à existência de adolescência entre esses jovens e os aspectos emocionais dessa fase.

No artigo intitulado *Convivencia, expectativas educativas y éxito escolar en la población gitana en Vilaboa (Galicia)*, Núñez e Santiago (2014) discorrem sobre a desvantagem escolar de alunos ciganos na Galiza, refletindo, por sua vez, na baixa expectativa acadêmica de ciganos na Espanha. Esse estudo traz resultados semelhantes aos citados anteriormente e que também evidenciamos em nossa pesquisa em relação à educação cigana no Brasil.

No estudo realizado por Oliveira (2013), em sua dissertação *A Identidade Cigana Na Modernidade Tardia: Construções Fragmentada*, investiga-se a luta contra hegemônica em possíveis grupos de ciganos como resistência aos preceitos neoliberais, enfatizando a construção da identidade cigana no Brasil a partir de suas práticas sociais.

Em relação aos estudos realizados na área de Serviço Social, na pesquisa de mestrado *Particularidades da intervenção social com as famílias ciganas nas áreas da saúde, educação e emprego*, Oliveira (2018) aponta que há falta de intervenção social em relação à saúde, educação e emprego para os ciganos em Portugal. Esse estudo visa contribuir para erradicar a ciganofobia naquele país.

Já a investigação realizada por Perpéto (2017) intitulada *Comunidade Cigana Calon em Processo de Escolarização: Conflitos étnicos e Saberes Pluriculturais* mostra a realidade dos ciganos Calon em Sobradinho – DF a partir da análise entre a escolarização formal e a cultura cigana, com vistas à inclusão educacional e social desses estudantes. Nesse sentido, a pesquisa de Perpéto (2017) corrobora os estudos de Lopes e Fabris (2013), que consideram que a inclusão dos ciganos no contexto escolar necessita ser compreendida como um processo histórico cultural e que, para que isso ocorra, é necessário transformar esses obstáculos enfrentados pelos ciganos como problemas de ordem política, ética, filosófica e educacional (LOPES; FABRIS, 2013).

A autora Ana Pinto (PINTO, 2010) em sua dissertação intitulada *Pintando Borboletas: processos educativos dos alunos ciganos* analisa os processos educativos de estudantes ciganos capixabas através de pesquisas realizadas em acampamentos ciganos e escolas municipais do Espírito Santo. Tal investigação traz resultados que confirmam práticas educativas cristalizadas que não reconhecem a cultura desses alunos, bem como o despreparo de professores em relação à etnia cigana. Essa pesquisa remete aos estudos de Lima (2017) em relação ao idioma dessa população, que necessita ser respeitado e preservado. Dando continuidade às pesquisas, essa mesma autora em sua tese de doutorado *Entre andanças, transformações e fronteiras : (re)significações da escola por ciganos do Espírito Santo* (2017), sinaliza que os adultos da comunidade cigana capixaba do Acampamento Sol desejam continuar os estudos interrompidos na adolescência e, para isso, estão associando a sua organização social e seus valores culturais à instituição escolar. Esse estudo demonstra que os ciganos intencionam dar continuidade às aprendizagens escolares quando lhes é dada essa oportunidade.

Já no contexto paranaense, Monique Rodrigues (2019) investiga em sua dissertação *Crianças Ciganas: Etnias (in)visibilizadas na Educação Básica e em Projetos Sociais* a realidade à margem da sociedade vivenciada pelos ciganos, comparando o currículo da Educação Básica brasileira, portuguesa e espanhola, que demonstrou que em Portugal a cultura cigana tem sido incorporada nos currículos escolares.

Os estudos de Silva (2018) apresentados na tese *Produção social dos sentidos em processos interculturais de comunicação e saúde: a apropriação das políticas públicas de saúde para ciganos no Brasil e em Portugal* revelaram a negligência e a ausência da saúde cigana, através de análise e mapeamento dessas comunidades em contextos brasileiros e portugueses, mostrando violência, racismo e desigualdade social como problemas sociais enfrentados por esses povos.

Através da pesquisa realizada em Natal, apresentada na dissertação *Das tendas às telhas: a educação escolar das crianças ciganas da praça Calon-Florânia/RN*, Silva (2012) investiga o exercício educativo de estudantes ciganos, contemplando a vida social e familiar como prática cultural, evidenciando, assim, a escola como um lugar de inclusão para ciganos marginalizados e a necessidade de reformulação de políticas afirmativas para ciganos da etnia Calon no Rio Grande do Norte. Esse mesmo autor aponta em sua tese intitulada *O céu é meu teto, a terra, minha morada: cultura e educação cigana no RN (2006 a 2016)* (2016) a exclusão social dos ciganos das comunidades Kalderash, Matchuawa, Calon e Roraranê no espaço escolar, analisando uma proposta de construção de uma pedagogia da itinerância como uma alternativa de enfrentamento do preconceito cultural sofrido pelos alunos ciganos.

Já na pesquisa realizadas por Silva (2006) *Devir Cigano O encontro cigano–não cigano (rom–gadjé) como elemento facilitador do processo de individuação*, sob a perspectiva da Psicologia Clínica, encontra-se como tema os processos de individuação e o preconceito que permeiam as relações entre ciganos rom-gadjé e não ciganos, figurando, assim como nos estudos de Montini (2017), Silva (2018) e de Oliveira (2018), que o direito aos serviços básicos de saúde pública tem sido negligenciado à população cigana.

No cenário nordestino, Luanda Silva (2017), na dissertação *Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos* traz à baila os desafios dos ciganos calóns em relação ao direito à educação enquanto caminho de fortalecimento da cidadania, tendo como foco graduandos, graduados e pós-graduados dessa comunidade. Este estudo evidenciou o preconceito cultural por parte das instituições de ensino no que diz respeito a esses estudantes.

Já a pesquisa de Mestrado de Simões (2007), *Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica* enfatiza a relação fragilizada e fragmentada de famílias ciganas com a educação no município de Palhoça-SC, através de estudos da legislação, de aspectos históricos e o contexto educativo. O estudo traz a conclusão de que essas comunidades valorizam mais a sua própria cultura do que a educação formal. Essa realidade tem se mostrado presente em inúmeras regiões do país, ressaltando o preconceito racial e cultural sofrido por esses povos.

No artigo intitulado *Processos identitários entre ciganos: da exclusão a uma cultura de liberdade*, Souza *et al.* (2009) analisam a construção da identidade étnica entre homens e mulheres ciganas em relação a grupos não ciganos, demonstrando que para os ciganos participantes da pesquisa, os pilares que as constituem são as relações de gênero e parentais, além das crenças religiosas, do controle da virgindade feminina, do respeito aos anciãos da comunidade e a fidelidade nos acordos firmados entre eles.

Nos termos de Lidia Spaziani (2016), em sua tese de doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, intitulada *A estigmatização em relação aos ciganos: as construções avaliativas por não ciganos*, a questão do desprestígio cultural bem como da estigmatização negativa dos termos utilizados por não ciganos para se referirem a essa comunidade, demonstram o isolamento dos ciganos frente a esses discursos opressores. Essa investigação reflete que, para além dos obstáculos enfrentados por ciganos em relação à saúde, moradia e trabalho, o preconceito persiste também no âmbito de discursos negativos e estigmatizados para com esses povos.

No artigo *Representações do cigano na literatura juvenil portuguesa*, Tomé (2014) apresenta o projeto intitulado “Encontrar o Outro nos livros” desenvolvido em uma escola de

educação básica de Portugal, através do qual a autora analisa a representação do cigano em narrativas portuguesas voltadas para o público juvenil, ressaltando a importância da literatura para promover a educação intercultural. Cabe destacar que a pesquisa realizada por Tomé se mostra bastante sugestiva para ser adotada na formação escolar de crianças que convivem com alunos ciganos, sobretudo para a conscientização e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem como objetivo investigar e compreender a cultura cigana no contexto educacional por meio de levantamento bibliográfico considerando-se o recorte temporal de 2006 a 2020. O desenvolvimento de tal investigação partiu da existência de estudos voltados para a temática acerca da comunidade cigana no contexto escolar. Por ser um grupo minoritário, trata-se historicamente de um público segregado, que, para ser inserido em pautas de mobilização de políticas públicas para ampliação de suas garantias sociais, vê-se diante de necessidade latente de ampliação dessas discussões, sob à ótica dos direitos humanos.

Comprendemos a importância de se estudar a cultura cigana com seus valores, particularidades e costumes que, como os saberes, passa de geração em geração e, como vimos no decorrer da pesquisa, não há trabalhos publicados sobre a cultura cigana e a relação com o processo educativo escolar das crianças desse povo, ou seja, há pouco investimento acadêmico para se compreender as relações que se estabelecem entre escola e ciganos.

Além do levantamento bibliográfico, o trabalho transitou por um estudo teórico um pouco mais aprofundado, para abarcar, a partir do recorte temporal do período de 2006 à 2020, duas datas marcantes para a comunidade escolar (24 de maio de 2006 – data a partir da qual se comemora o Dia nacional dos Ciganos; e 2020 – início da pandemia do Covid-19 no Brasil).

Em um primeiro momento, delineamos a história da educação, a vida nômade e seus conceitos, em especial a dos ciganos, no Brasil, mostrando as evidências pré-história, a divisão dos grupos Rom/ Sinti / Calon, os aspectos históricos da cultura, os estudantes nômades na contemporaneidade com as dificuldades itinerantes, além da linguagem. Seguimos com a política educacional para a escolarização de crianças nômades e alguns aspectos da docência no trabalho educativo, descrevendo o papel do governo federal, estadual e municipal, e finalizamos com a apresentação metodológica da pesquisa, analisando os dados, juntamente com a contextualização da pesquisa.

Enfim, este foi um trabalho reflexivo, desenvolvido a partir de aspectos históricos sobre a comunidade cigana, sua realidade e contemporaneidade. Conforme aponta Candau (2008), sobre reconhecer o outro, concordamos que a comunidade cigana necessita ter seus direitos educacionais entendidos a partir de uma visão individualizada e socializada, combatendo o preconceito em todos os níveis e esferas, mas respeitando a diversidade e identidade cultural. Assim como refere Pollak (1992, p. 5), a identidade é “um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” e ainda cabe lembrar

Freire (2000), mais uma vez, que nos mostra como a escola devia conseguir agregar valores podendo fazer com que os grupos minoritários sejam reconhecidos e representados nas suas relações com o “outro”.

Evidenciamos, após tais constatações, que, para a promoção do desenvolvimento humano sustentável por meio da educação, a prioridade é a implementação de políticas públicas educacionais e de um conjunto de ações que possibilitem o exercício da cidadania para a diversidade do povo cigano, das crianças e dos jovens em situação de itinerância, independentemente de sua localização. É fundamental, principalmente, que tais medidas ganhem aplicação prática.

Concluimos que os direitos humanos e de liberdade dos ciganos tem sido estudados em teses, dissertações, sido fruto de artigos, entretanto, há uma ênfase no que tange à cultura, mais em seus aspectos antropológicos e sociológicos que estudos que abordem as práticas educativas no contexto educacional.

Dessa forma, questiona-se sobre essa problemática, visto que há a necessidade de se compreender as práticas educativas diretamente efetivadas com e para a comunidade cigana. Por essa razão, observa-se que há um silenciamento social, não no sentido de excluí-los, mas no sentido de que, sua presença no contexto escolar seja mais fácil, haja vista que a invisibilidade na escola pode favorecer tanto o professor que ignora sua existência e suas especificidades, e o estudante que se vê a margem, mas não acha de tudo ruim a invisibilidade, visto que está ali a título de protocolo para garantir os fomentos advindos do governo que são franqueados pela presença dos estudantes na escola.

Por fim, é possível que haja alegria e interesse por parte dos estudantes para estarem no contexto da escola, entretanto, esse é um dado que não temos nessa pesquisa, mas que pode ser objeto para futuras pesquisas. Este é um estudo teórico, e um estudo mais de cunho prático, possa vir trazer elementos ainda mais instigantes acerca da realidade vivenciada por essa população e, diante do exposto, o levantamento bibliográfico evidencia uma perspectiva de análise do contexto educativo e da comunidade cigana mais no viés antropológico, e, apesar da multiplicidade de abordagens sobre a população cigana, contribui para contextualizar a condição de opressão e o preconceito vivenciados por essas comunidades em diferentes espaços, sob perspectivas sociais, culturais, linguísticas, políticas e educacionais.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Orgs.). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2013.

ADICHIE, C. N. *O perigo da história única*. TED talk, 2009. 18 min. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 22 ago. 2021.

ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2009.

ALMEIDA, T. G. de. *História da Educação no Brasil*. Paraná. 2015.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

ANDRADE, L. Os ciganos e os processos de exclusão. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 95-112. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000200006>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, J. *Arquitetura por um fio: vestes e abrigos de povos ciganos e nômades*. 2017. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARCAS, M. E.; PAES, A. B. A invisibilidade/camuflagem cigana: uma análise sobre a representação dos ciganos no olhar do gadje (não-cigano). *Revista Trilhas da História*, v. 10, n. 19, p. 128-142, 2020. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/12113>. Acesso em: 15 jan. 2022.

AZEVEDO, F. de. *et al.. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga na, 2010.

BAREICHA, L. *Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos*. 2013. xvi, 378 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARROS, E. P. Maffesoli e a “investigação do sentido”: das identidades às identificações. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, vol. 44, n. 03, 2008. Disponível em:

http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5282. Acesso em: 15 jan. 2022.

BATISTA, G. T. *Ciganos e suas andanças por Campina Grande (1960 –1990): trajetórias de vidas, representações e práticas culturais*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2015.

BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Rente Gonçalves. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2005.

BRAGA, Cristiani. Enfermagem transcultural e as crenças, valores e práticas do povo cigano. *Revista da Escola de enfermagem da USP*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 498-516. 1997.

Disponível em:

<https://www.SciELO.br/j/reeusp/a/sJDtcJRHxZrq9hHGffjSy6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. *Guia de Políticas para o Povo Cigano*. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de Políticas Públicas para as Comunidades tradicionais SEPIR. Brasil: Presidência da República; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. *Educação Quilombola - Apresentação*. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola->. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): ética e temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 8 v., 1997.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*. Brasília: SDH/ PR, 51 p., 2006. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL.MEC. Ministério da Educação. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012*. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jul. 2021.

CABRAL, T.; COSTA, E. S. da. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza Ribeiro; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanuela Souza. *Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível*. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. p. 50-53. Disponível em:
<http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAIAFA, J. *Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro, editora UFRJ, 2009.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em:
<https://www.SciELO.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CARDOSO, G.; BONOMO, M. Infância Calin: socialização étnica e identidade social entre crianças ciganas. *Revista de Psicologia ciência e profissão*, Brasília, vol. 39, (n.spe), p. 67-84, 2019. Disponível em:
<https://www.SciELO.br/j/pcp/a/C3LS3VRYZ6h9JTsivrhrFQcC/?format=html&lang=pt&stop=next>. Acesso em: 13 set. 2021.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em:
<https://www.SciELO.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

COSTA, E. L. da. O povo cigano – memória, história, presente e futuro. In: Centre de recherches tsiganes. (Org.). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa, Secretariado Entreculturas, 2001. p 15-31.

CRUZ, M. de F. *“Sou cigano, sim”! Processos de estruturação identitária em meio cigano*. Tese de Licenciatura em Antropologia, Lisboa: FCSH/UNL, 2002.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, J. R. Apontamentos sobre a cultura visual. In: KEHRWALD, M. I. Petry; SILVEIRA, E. (Orgs.). *Anais do Seminário de Arte e Educação* FUNDARTE – RS. Montenegro, p. 29-41, 2015.

CUNHA, J. R. Olhe nosso centro! Aqui somos todos ciganos: construções identitárias e dinâmicas políticas entre os ciganos de Sousa-PB. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em

Antropologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal Pernambucano. Recife, PE. 2015.

DANTAS, José Aclecio. Ciganos, escola e trabalho: uma histórica violação de direitos In: BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão. *Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa*. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Brasília: MPF, p. 379-395 2020. Disponível em: http://www.mpf.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf . Acesso em: 12 out. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

SANTOS, M. R. dos; GUSSO, L. de C. O desconhecimento cultural: fator de exclusão da cultura cigana. *Revista Confluências Culturais*, v. 5, n. 2, p. 70-78, 2016. Disponível em: <http://periodicos.univille.br/index.php/RCC/article/view/374/318>. Acesso em: 16 set. 2021.

ELIAS, N. *A sociedade de indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

ENGUIITA, M. *Escola e etnicidade: o caso dos ciganos*. Educação Sociedade e Culturas, n. 6, 2016. Disponível em: <https://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-1-enguita.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FAZITO, D. A identidade cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais. *Revista Antropologia*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 690-729. 2006. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/ra/a/Q6fvh9FmKdXN5pm5FVXyDNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

FELIPE, A. dos R. *Narrativas de formação de famílias ciganas em Pires do Rio-Go (2000 a 2017)*. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, R. V.; FIGUEIREDO, F. V. Práticas pedagógicas na escola inclusiva. Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão Formação de professores, complexidade e trabalho docente. In: *EDUCERE – VII Congresso de Educação*. Paraná, p. 30625- 30627, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16943_11647.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

FRASER, B. J.; WALBERG, H. J. Pesquisa sobre as relações professor-aluno e ambientes de aprendizagem: contexto, perspectiva e retrospectiva. In: *International Journal of Educational Research*. 43. (1-2), p.103-109. 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035506000188>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: 2005.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. *Museu do Índio apresenta série de vídeos com parceiros indígenas na 14ª Primavera de Museus*. 22 set. 2020. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/6448-museu-do-indio-apresenta-serie-de-lives-com-parceiros-indigenas-na-14-primavera-de-museus>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. 2009.

GAUTHIER, C. et al.. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1975.

GOLDFARB, M. P. L. Ciganos Calon: a vida em movimento. In: JUBILIT, Liliana Lyra; REI, Fernando Cardozo Fernandes; GARCEZ, Gabriela Soldano (Eds.). (Org.). *Direitos Humanos e Meio Ambiente: minorias ambientais*. São Paulo: Manole, 2017, v. 1, p. 261-278. (Coleção Ambiental).

GUSMÃO, N. M. M. *Um campo e muitos caminhos*. Linhas Críticas. Brasília DF. 2015.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 15 jan. 2022.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. *Comunicação & Cultura*, n. 1, p. 21-35, 2006. Disponível em: http://comunicacaoecultura.com.pt/wp-content/uploads/2010/07/01_01_Stuart_Hall.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

HARRISON, D. *Gypsy Jib: a romany dictionary*. Reference Reviews, 2005.

HILKNER, Regiane Aparecida Rossi. Ciganos, peregrinos do tempo: ritual, cultura e tradição. 2008. 246 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284687>>. Acesso em: 27 dez. 2021

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *O Brasil indígena*. 2013. Disponível em: <http://funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

IVATS, A. *Os ciganos no mundo moderno: da escola do caminho ao caminho da escola*. Correio da Unesco, ano 3, nº 1, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 4-11, 1975.

- KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2010.
- LARAIA, R. de B. *Cultura um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro. 2001.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LIÉGEOIS, J-P. School provision for Roma children: a european perspective. *European Journal of Intercultural Studies*, v. 10, n. 2, 137-149, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0952391990100202?needAccess=true>. Acesso em: 22 set. 2021.
- LIMA, M. *Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança Cigana Calon*. 2017. 147 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- LOPES, D. M. de C.; COUTINHO, K. D. *Educação, currículo e cultura: sentidos e práticas em movimento*. EDUFRN, 2019.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas & Educação).
- MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2010.
- MANCILHA, E. *Uma experiência etnográfica entre os Ciganos Calon do Bairro Céu Azul*, Belo Horizonte - MG. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MASSELLI, E. *Quando o passado não passa*. Lúmen editorial. São Paulo: 2020.
- MEDEIROS, J.C.; BATISTA, M.R.R. *A incorporação da retórica da cidadania ao universo das demandas étnicas: um exercício etnográfico entre os Calon de Sousa (PB)*. In: 31^a Reunião Brasileira de Antropologia, 2018, Brasília/DF. Anais eletrônicos... Brasília, 2018.
- MELO, E. *"Sou Cigano Sim!" – Identidade e Representação: uma etnografia sobre os ciganos na região metropolitana do Recife-PE*. Dissertação. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. 2008.

MENDES, M.; MAGANO, O. M.; COSTA, A. Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa, n. 93, p. 101-126. 2020. Disponível em <https://journals.openedition.org/spp/7754> . Acesso em 21 set. 2021.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MONTINI, P. M. *O período de transição entre a infância e a vida adulta dos ciganos Calon: considerações sobre a adolescência*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOONEN, F. *Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil*. ed. rev. ampl. Recife: AMSK/Brasil, 2013.

MOTA, M. L. R. *(Re) conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

NIQUETTI, G. F. P. Segregação social e os povos ciganos: proposta pedagógica para atender a diversidade das comunidades ciganas na Educação Básica do Paraná. In: XXI Semana de Pedagogia. II Seminário Internacional de pesquisa e educação. 2013. *Anais [...]*. Unicentro-Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.amsk.org.br/imagem/pdf/artigogilce%20FG.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

NIQUETTI, G. F. P. Práticas pedagógicas para atender a diversidade das comunidades ciganas da educação básica do Paraná. In: *Ciências Sociais – FG*. 2010. Disponível em: <https://www.amsk.org.br/imagem/pdf/artigogilce%20FG.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa, Educa, 1992.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. *A identidade cigana na modernidade tardia: construções fragmentadas*. Dissertação de Mestrado. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

OLIVEIRA, M. *Particularidades da intervenção social com as famílias ciganas nas áreas da saúde, educação e emprego*. Dissertação. 2018. 125f. (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Porto, 2018.

PACHECO, J. O. Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias. *Spartacus, Revista eletrônica dos discentes de História*. Santa Cruz do Sul- RS, 2004. Disponível em: https://www.unisc.br/site/spartacus/edicoes/012007/pacheco_joice_oliveira.pdf. Acesso em 16 abr. 2021.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. de. *Biopolítica e Educação: Os impactos da Pandemia de COVID-19 nas Escolas Públicas*. Revista Augustus. 2020. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554/299>. Acesso em: 13 out. 2021.

PEREIRA, C. da C. *Povo Cigano*. Rio de Janeiro: Gráfica MEC, 1985.

PEREIRA, Meire Rose Santos. Direitos fundamentais: o direito à educação para os povos ciganos. In: BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão. *Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa*. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Brasília: MPF, p. 442-467, 2020. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf . Acesso em: 12 out. 2021.

PERPÉTUO, L. D. *Comunidade cigana calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais*. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. UNB. Brasília, DF. 2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, A. K. P. Entre andanças, transformações e fronteiras: (re) significações da escola por ciganos do Espírito Santo. 2017. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2017.

PINTO, A. K. P. *Pintando borboletas: processos educativos dos alunos ciganos*. 2010. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2010.

PINTO, M. de F. *Cigarra e formiga: contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na sociedade portuguesa*. Porto: Ed. Cadernos REAPN, 2010.

PIRES, M. F. de C. Education and the historical and dialectical materialism. IN: *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 1, n. 1, p. 83-94,1997. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out.2021.

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. Estudos históricos, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: https://icarabe.org/sites/default/files/pdfs/6_memoria_e_identidade_social.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

QUEIROZ, C. *Sócio filosóficos da educação*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 22 set. 2021.

ROBALLO, R. de O. B. *História da educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos*. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba - Pr, 2007.

RODRIGUES, M. de O. da S. *Crianças Ciganas: etnias (in)visibilizadas na educação básica e em projetos sociais*. 2019. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Estadual de Maringá, PR. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Monique%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- RUITER, J. *Ciganos: documento orientador para os sistemas de ensino*. Brasília, DF: Editora Cidade, 2013. Disponível em:
http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf. Acesso em 22 abr. 2021.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOMÉ, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2015.
- SATER, A.; TEIXEIRA, R.; SIMÕES, P. *D de destino*. Faixa 1. CD AR. Angorá Music. 2015.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. pp. 145-155.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Introdução. In: SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SEABRA, Filipa. Permanência dos estudantes no ensino superior a distância: conceitos e fatores. In: AGUIAR, M. A. S.; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. B. (Orgs.). *Currículo: Entre o comum e o singular*. Brasil: ANPAE, 2018. p.157-174.
- SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. In: *Revista Conjuntura*. Boa Vista, v. 2. 2020. Disponível em:
<https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao/2945>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- SILVA, Phillipe Cupertino Salloum e; MEDEIROS JUNIOR, Katiano Renato Alves de. Novos velhos espaços para serem ocupados: a luta dos povos ciganos pelo direito à educação. In: BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão. *Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa*. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Brasília: MPF, p. 397-417, 2020. Disponível em:
http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

SHIMURA, I. *Ser cigano: a identidade étnica em um acampamento Calon itinerante*. São Paulo: Amazon, 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, n. 1, v. 57, febr.1987, p. 1-22. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New>. Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, A. *Produção social dos sentidos em processos interculturais de comunicação e saúde: a apropriação das políticas públicas de saúde para ciganos no Brasil e em Portugal*. 2018. 593.f. Tese (Doutorado em Informação e Comunicação em Saúde) Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fiocruz, RJ, 2018.

SILVA, F. J. de O. *O céu é meu teto, a terra, minha morada: cultura e educação cigana no RN (2006 a 2016)*. 2016. 153f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, F. J. de O. *Das tendas às telhas: a educação escolar das crianças ciganas da praça Calon-Florânia/RN*. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, L. *Desafios para a efetivação do direito à educação: com a palavra, os ciganos*. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Sociais e Cidadania, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2017.

SILVA, M. *Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes*. 2018. 229 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, V. *Devir Cigano: o encontro cigano–não cigano (rom–gadjé) como elemento facilitador do processo de individuação*. 2006. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2006.

SILVEIRA e BARRINHA. *Linda cigana*. LP Coração apaixonado, 1970.

SIMÕES, S. R. C. de F. *Vida cigana: aspectos que configuram as atuais dinâmicas de mudanças dos ciganos brasileiros*. 2014. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2014.

SIMÕES, S. R. C. de F. *Educação cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica*. 2007. 113 f., Dissertação (Dissertação de mestrado). Centro Tecnológico - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SJD. Secretaria da Justiça e Cidadania. *Histórico*. 2021. Disponível em: <https://justica.sp.gov.br/index.php/conselhos/422-2/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOUTA, L. *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições, 1997.

SOUZA, L. *et al.*. Processos identitários entre ciganos: da exclusão a uma cultura de liberdade. In: *Revista liberabit*. Lima, v. 15, n. 1, p. 29-37. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000100004. Acesso em: 16 set. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SPAZIANI, L. *A estigmatização em relação aos ciganos: as construções avaliativas por não ciganos*. 2016. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, R. C. *História dos ciganos no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Crisálida, 2008.

TOMAZI, C.; MEDEIROS, J. B. *Comunicação científica: normas técnicas para redação científica*. São Paulo: Atlas, 2008.

TOMÉ, M. Representações do cigano na literatura juvenil portuguesa. In: *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Porto*, Porto, p. 117-132, 2014.

VENTURA, M. da C. Da experiência da criança cigana no jardim da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELOS, V. M. R. (Orgs). *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

VIANNA, I. O. de A. *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*. São Paulo: EPU, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.