



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA GONÇALVES DE JESUS LOPES

**CULTURA CIGANA: A (IN)VISIBILIDADE DOS CALON
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL EM CAMAÇARI – BAHIA**

Feira de Santana
2019

CAMILA GONÇALVES DE JESUS LOPES

**CULTURA CIGANA: A (IN)VISIBILIDADE DOS CALON
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL EM CAMAÇARI – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

L851c Lopes, Camila Gonçalves de Jesus

Cultura cigana: a (in)visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari-Bahia / Camila Gonçalves de Jesus Lopes. - 2019.

144 f.

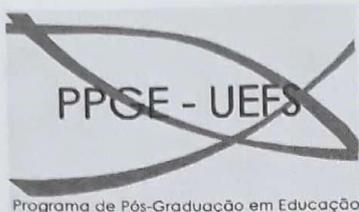
Orientadora: Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1.Ciganos - Educação - Camaçari (BA). 2. Práticas pedagógicas - Camaçari (BA). 3. Educação - Camaçari (BA). I. Lima, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.
III. Título.

CDU: 3776.66 (814.22)

Clemilda Santana dos Reis de Jesus – Bibliotecária CRB5/1641



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA GONÇALVES DE JESUS LOPES

**“CULTURA CIGANA: A (IN)VISIBILIDADE DOS CALON NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CAMAÇARI – BAHIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 17 de dezembro de 2019

Prof.^a. Dr.^a. Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima – Orientadora – UEFS

Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Teixeira – Primeiro Examinador – PUC/Minas

Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena da Rocha Besnosik -Segunda Examinadora – UEFS

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Nívia Soares de Oliveira -Terceira Examinadora – UEFS

RESULTADO: Aprovada.....

Dedico este trabalho a todos os estudantes
ciganos Calon de Camaçari-Bahia.

AGRADECIMENTOS

“Sozinho eu não ia conseguir. Você mostrou o caminho por onde dava para ir. Me ajudou a levantar depois de eu cair [...]. Parece bobagem, mas é gratidão.”
(*Gratidão*, Capital Inicial)

Por estar cercada de pessoas especiais, o percurso do mestrado foi um aprendizado ímpar. Por isso, a palavra gratidão é a que melhor traduz o sentimento que tenho por todos que contribuíram direta ou indiretamente nessa minha conquista, ou seria melhor dizer “nossa conquista”, já que não estive só em nenhum momento?

Agradeço a Deus pela sua infinita bondade e misericórdia ao cuidar de mim e dos “meus” para que pudessem, também, zelar por mim.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima, a imensa gratidão é não somente por orientar o desenvolvimento deste trabalho, mas pela escuta acolhedora e a partilha de uma reflexão mais crítica do contexto educacional, bem como o exemplo de educadora comprometida em quem me espelhar.

Desejo, igualmente, agradecer à “Família Escola” que, além do suporte, organizou os meus horários para que a dupla jornada (estudo-trabalho) não fosse tão difícil quanto parecia. O coleguismo e a generosidade jamais serão esquecidos. Cássia Verena Barbosa, Cristiane Santos, Cledijane da Silva, Daniela Dias, Edna Araújo, Eliana Marques, Gisele Rabelo, Iomara Santana, Ivete Ventura, Maricelia do Carmo, Raulinda Laurencia, Roberta Varela, Tatiana Nogueira – estarei sempre em dívida com vocês.

Aos colegas do Mestrado Ana Rita Almeida, Jefferson Moreira e Rita Roxane Borges por partilharem seus saberes e diminuírem as angústias que, ao longo do curso, surgiram. Vocês são realmente parceiros.

À sempre querida Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik (Malena) pelo incentivo, carinho, aprendizagens construídas e confiança depositada. Professora, como você é sempre um presente nas nossas vidas!

À Profa. Dra. Sandra Nívia Soares de Oliveira pela generosidade e parceria desde 2017, quando ainda amadurecia o Projeto de pesquisa, em 2019, no desenvolvimento do Estágio, e nos subsídios durante a banca de qualificação.

Minha gratidão se estende também ao Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Teixeira pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação. E ao Prof. Dr. Jucelmo Dantas da Cruz pela disponibilidade em partilhar saberes sobre a cultura cigana.

Ao Núcleo de Leitura Multimeios pelo incentivo e acolhida que precederam o ingresso no mestrado.

À amiga-irmã Manuela Germano pelo suporte não somente quanto ao uso dos conectivos, próclises, mesóclises e emprego correto das vírgulas, mas sobretudo por transmitir a segurança que só é possível com muito amor.

Sou infinitamente grata à amiga-irmã Dejana Ribeiro por não saber me dizer não e por só sossegar ao ver meu nome na lista de aprovados no PPGE. Sua determinação me ensinou a não desistir dos sonhos.

Às amigas-irmãs Ângela Brandão, Daiana Moura, Daniele Gomes, Jussara Almeida e Tâmara Silva, o meu fraterno abraço e reconhecimento de que, sem vocês, essa jornada seria muito mais difícil. Obrigada por existirem!

Por último, quero agradecer à família maravilhosa que, em alguns momentos, soube respeitar meus períodos de “afastamento” para estudo mas que, em outros, “interromperam” minha disciplina para que eu pudesse recarregar as energias e perceber que é necessário dividir o tempo e ter o carinho de todos. À Luiza Gonçalves, (mainha) por me cobrir com tanto amor que, independente das conquistas, sinto-me sempre uma vitoriosa. Aos irmãos Emiliano, Luciana e Sara pelo amor, apoio, cuidado e suporte sem restrição de horário. Aos sobrinhos Luan Felipe, Maria Luiza e Antonia pelas alegrias infinitas. Quero agradecer também ao meu querido Roberson Lopes Leal por ser meu eterno presente “de ano ímpar” e por tornar a vida, mesmo quando conturbada, leve e feliz.

*“O diálogo gira tanto em torno da
discussão quanto do acordo.”*

(MCLAREN, 1997)

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre a educação para os ciganos Calon, de Camaçari (BA), a partir de documentos oficiais (nacionais e locais), e a prática pedagógica em uma escola pública municipal, bem como a perspectiva dos estudantes ciganos acerca da educação formal que lhes é oferecida. A pesquisa surgiu das inquietações provocadas pelas contradições entre o discurso institucionalizado e a convivência com práticas pedagógicas que não valorizam a diversidade cultural dos estudantes. Neste sentido, está imbricada com três aspectos relacionados à cultura cigana e à escola em Camaçari (BA): Currículo, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas para os povos ciganos. A imagem da cultura cigana sempre esteve associada à marginalização e a estereótipos negativos. Assim, temos como pergunta norteadora: como fomentar a troca de saberes desenvolvidos na escola a partir de uma desconstrução dos estereótipos sobre os(as) ciganos(as), valorizando suas tradições orais para conferir cidadania e visibilidade identitária? Como objetivo geral, buscou-se analisar a (in)visibilidade da etnia Calon nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas pedagógicas de uma escola pública municipal em Camaçari (BA). Seguimos uma abordagem qualitativa, sob a égide da etnografia, devido à imersão no objeto de estudo. Desse modo, a pesquisa entende a educação na perspectiva da interculturalidade, pois se refere à interação entre culturas pautadas no respeito e valorização às diferenças. Com relação aos instrumentos de investigação, utilizou-se aplicação de questionários, entrevista não estruturada e vivências da rotina escolar. Para tanto, buscou-se conhecer as concepções de educação e cultura(s) na escola para observarmos se fazem menção à cultura Calon. Para interpretar os dados, utilizamos as contribuições de Bardin (2011) no conjunto de técnicas da análise de conteúdo. A fim de nortear as reflexões sobre a problemática das culturas e a escola na atualidade, usamos autores como Candau (2008), Santos (1994), McLaren (1997), Walsh (2009), Freire (1983), Moreira (2003), Hall (2011), Veiga-Neto (2003), entre outros, em contextos diversos. Quanto às abordagens acerca da cultura cigana, utilizamos as contribuições de Moonen (2011), Teixeira (2008), Perpétuo e Rêses (2018), Pereira (1991), Senna (2005), Macêdo (1992), Simões e Juliano (2012). Os dados da investigação revelaram que, embora os educadores colaboradores da pesquisa defendam uma concepção de educação transformadora, ainda reproduzem práticas pedagógicas excludentes que não favorecem as mudanças na estrutura social, tampouco a inclusão da cultura cigana na proposta educativa, corroborando a invisibilidade também presente nos dispositivos legais.

Palavras-chave: Cultura cigana. Prática Pedagógica. Políticas Públicas para os povos ciganos.

ABSTRACT

This study presents an analysis on the education for the gypsies Calon de Camaçari (BA) from official documents (national and local), the pedagogical practice in a municipal public school as well as the perspective of the gypsy students about the formal education that is offered to them. The research arose from the concerns caused by the contradictions between institutionalized discourse and living with pedagogical practices that do not value students' cultural diversity. In this sense, it is interwoven with three aspects related to gypsy culture and the school in Camaçari (BA): Curriculum, Pedagogical Practices and Public Policies for Roma people. The image of gypsy culture has always been associated with marginalization and negative stereotypes, so we have as a guiding question: how to encourage the exchange of knowledge developed at school from a deconstruction of stereotypes about gypsies, valuing their oral traditions to confer citizenship and identity visibility? As a general objective, we sought to analyze the (in)visibility of the Calon ethnicity in public educational policies, in the curriculum and pedagogical practices of a municipal public school in Camaçari (BA). We followed a qualitative approach under the aegis of ethnography due to immersion in the object of study. In this way, the research understands education from the perspective of interculturality, as it refers to the interaction between cultures based on respect and appreciation for differences. Regarding the investigation instruments, questionnaires, unstructured interviews and school routine experiences were used. Therefore, it sought to know the concepts of education and culture(s) in the school to observe whether mention is made of the Calon culture. To interpret the data we use the contributions of Bardin (2011), in the set of techniques of content analysis. In order to guide reflections on the issue of cultures and the school today, we use authors such as Candau (2008), Santos (1994), McLaren (1997), Walsh (2009), Freire (1983), Moreira (2003), Hall (2011), Veiga-Neto (2003), among others, in different contexts. As for the approaches to gypsy culture, we use the contributions of Moonen (2011), Teixeira (2008), Perpétuo and Rêses (2018), Pereira (1991), Senna (2005), Macêdo (1992), Simões and Juliano (2012). The data of this investigation revealed that although the collaborating educators in the research defend a transforming education concept, they still reproduce exclusive pedagogical practices that do not favor changes in the social structure, nor the inclusion of Roma culture in the educational proposal, corroborating the invisibility also present in the devices cool.

Keywords: Gypsy culture. Pedagogical practice. Public Policies for Roma people.

LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CONSU	Conselho Universitário
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LO	Lei Orgânica de Camaçari
MP	Ministério Público
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECOMT	Secretaria de Políticas Públicas para Comunidades Tradicionais
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Camaçari
SEPPIR	Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial
TALE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PERMANÊNCIAS E ATUALIZAÇÕES DE IMAGENS CIGANAS: UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE CIGANA EM CAMAÇARI (BA).....	27
2.1	Diálogos e representações sobre a cultura cigana	27
2.2	Definições de cigano	36
2.3	Diversidade cigana e tradição oral	41
2.4	Identidade Calon de Camaçari (BA)	47
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA O POVO CIGANO EM CAMAÇARI.....	54
3.1	O exercício da igualdade através da afirmação da diferença	54
3.2	Diálogo entre as políticas locais e as nacionais: o (não)lugar dos povos ciganos nos documentos legais	71
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COTIDIANO ESCOLAR: A (IN)VISIBILIDADE DOS CIGANOS CALON EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM CAMAÇARI (BA).....	88
4.1	Concepções que norteiam a prática pedagógica.....	88
4.2	Constituição da identidade Calon: os desafios das práticas pedagógicas	
	104	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A	129
	APÊNDICE B	131
	APÊNDICE C	133
	APÊNDICE D	134
	APÊNDICE E	135
	APÊNDICE F.....	136
	APÊNDICE G	137

APÊNDICE H	138
APÊNDICE I	140
APÊNDICE J	142
APÊNDICE K	144

1 INTRODUÇÃO

A carência de conhecimento sobre a cultura cigana, prejudicando seu reconhecimento e sua valorização, movimenta-me no sentido de buscar informações sobre esses povos, não somente porque estou inserida em uma comunidade escolar com famílias ciganas, o que por si só me impulsiona a saber sobre, mas também pelo fato de que, a cada leitura feita, percebo a riqueza desse grupo e como ele tem a contribuir na troca e aprofundamento de saberes.

O interesse pelas reflexões acerca das desigualdades sociais, observando pela perspectiva da escola como um lugar de disputa usado pelo Estado como aparelho reprodutor¹ dessa estrutura de classes, em que uns se posicionam como opressores e outros como oprimidos, surgiu ainda na graduação e vem como um desafio, revolta e não aceitação, já que faço parte da escola e indigno-me ao perceber que, em dados momentos, sou instrumento de reprodução das desigualdades reforçadas pela escola: quando desconheço a cultura dos nossos estudantes, quando os trato como iguais e ignoro as suas diferenças, quando não valorizo a riqueza de suas tradições.

Vale ressaltar que a escola é espaço de contradição, pois encontramos aqueles que reproduzem as desigualdades sociais, mas também aqueles que apresentam resistência, questionando as práticas opressoras de silenciamento.

O desafio pode começar, mas não se encerra nesse reconhecimento, justamente pelo fato de que estudar a cultura cigana vai de encontro à rotina engessada que menospreza os costumes e tradições do outro, a fim de respeitá-la, valorizá-la, percebê-la como válida e legítima, ou seja, ter empatia, analisá-la sob uma visão não cigana, mas sem ignorar a perspectiva cigana.

Enquanto professora, que acredito² na educação escolar, defendo que, através dela, é possível contribuir na formação de sujeitos críticos e políticos. Todavia, não posso ter essa verdade como absoluta, já que a percepção de alguns grupos ciganos de emancipação e ascensão não está atrelada à educação escolar. Respeitar tal concepção exige empatia e alteridade, o que implica em um exercício de reflexão

¹ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

² Em alguns momentos, o texto estará na primeira pessoa do singular devido à relação da pesquisadora com o objeto de estudo.

diária, pois a visão etnocêntrica tem armadilhas perigosas para deslegitimar as concepções do outro.

O interesse pela pesquisa vem da necessidade de romper³ com a carga de preconceito à qual os ciganos sempre estiveram atrelados. Por essa razão, focaremos nas reflexões acerca da cultura cigana no ambiente escolar a partir de uma perspectiva de diferenciação entre multiculturalismo e interculturalidade. Tal distinção se faz necessária devido à disposição, na atualidade, de desenvolvimento de práticas que privilegiam o multiculturalismo (assimilacionista e diferencialista) em detrimento da interculturalidade.

Cabe esclarecer que as discussões acerca da interculturalidade se assemelham às do multiculturalismo crítico que, segundo McLaren (1997), propõe “uma vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença.” (p. 104).

A opção de estudar sobre a cultura cigana e as práticas pedagógicas de uma escola pública municipal em Camaçari (BA) nasce do olhar da professora na sala de aula, da percepção do não reconhecimento da cultura cigana, ou seja, parte das inquietações provocadas pelas contradições entre o discurso institucionalizado e a convivência com práticas pedagógicas que não valorizam a diversidade cultural dos educandos. Deste modo, a pesquisa está imbricada com três aspectos relacionados com a cultura cigana e a escola em Camaçari (BA): Currículo, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas para os povos ciganos.

Daí a relevância deste estudo: primeiro, por ser uma temática complexa e pouco estudada, visto que, historicamente, não se discutia a cultura cigana nas instituições escolares; segundo, pelo retorno social para o município e setor acadêmico, por ser a primeira pesquisa em Camaçari (BA), tendo em vista que não foram encontrados registros de investigação das práticas que dão visibilidade à tradição da cultura cigana no espaço escolar. Vale ressaltar que a busca por pesquisas foi feita em sites como o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Nesse sentido, a percepção da cultura cigana no ambiente escolar se configura não somente em novos desafios para escola, já que é recente a presença de ciganos

³ Acreditamos que a pesquisa contribuirá para o rompimento do preconceito com os ciganos, no entanto, compreendemos, também, que para tal será necessário um longo prazo, mesmo para a comunidade escolar em questão.

neste espaço, mas também como o reconhecimento legal da inclusão dos mesmos, pelo menos de forma identificada. O Conselho Nacional de Educação (CNE) somente em maio de 2012, através da Resolução de nº 03, garante às crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

No entanto, a realidade vivenciada pelas famílias ciganas vem acompanhada de um histórico de discriminação e preconceito por parte dos não ciganos, que os associam à imagem de indolência, marginalidade, parasitismo e vagabundagem (CORADINI; SOUZA, 2014). As autoras ainda acrescentam que os ciganos são grupos em situação de exclusão escolar, educacional, de emprego, saúde, justiça e que, somado a isto, também sofrem discriminação racial e xenofobia.

Alguns pesquisadores da cultura cigana, a exemplo de Pereira (1991), atribuem à desinformação o papel de principal geradora de preconceito. O desconhecido e o fato de a maioria das publicações sobre a temática virem do outro (não cigano), também contribuem para uma visão estigmatizada e errônea dessa etnia que resiste há milênios, tendo na tradição oral e na família a inspiração para conservar seus costumes, valores e tradições.

A oralidade como riqueza para os ciganos, em uma sociedade que supervaloriza o texto escrito, é mais uma barreira que tece a história dessa cultura. De acordo com Teixeira (2008), sendo ágrafos, os ciganos não deixam registros escritos, o que torna sua documentação dispersa e escassa.

Certeau (2014), ao abordar sobre o texto escrito e a oralidade na visão ocidental, pontua:

O “progresso” é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se. Oral é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental. Da mesma forma, também se poderia ler, nos frontões da modernidade, inscrições como: “Aqui, trabalhar é escrever” ou “Aqui só se aprende aquilo que se escreve”. Esta a lei interna daquilo que se constitui como “ocidental”. (p. 204)

Seguindo essa premissa, a oralidade não somente é observada com inferioridade quando comparada ao universo da escrita, mas, sobretudo, é entendida

com uma visão depreciativa que a coloca em situação negativa. Assim, os saberes, tradições, costumes e hábitos construídos e disseminados através da oralidade, além de serem considerados inferiores à transmissão feita pela escrita, são também encarados como ruins.

A escola, nesse contexto, por ser o espaço responsável por transmitir o saber legitimado pela sociedade letrada, tende a reforçar a ideia supracitada. Assim, a riqueza oral da cultura cigana pode passar por despercebida ou, pior, como algo irrelevante e pobre, improvável de ser trabalhado, discutido e apreciado. Portanto, com um histórico de perseguições e preconceitos, a representação social da cultura cigana continuamente esteve relacionada à marginalização e a estereótipos negativos. Temos, assim, como pergunta norteadora: como fomentar a troca de saberes desenvolvidos na escola a partir de uma desconstrução dos estereótipos sobre os(as) ciganos(as), valorizando suas tradições orais para conferir cidadania e visibilidade identitária?

Para refletir sobre tal questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a (in)visibilidade da etnia Calon nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas pedagógicas de uma escola pública municipal de Camaçari (BA); como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas que dão (in)visibilidade à etnia Calon; problematizar as concepções de educação e cultura que orientam as práticas pedagógicas dos atores envolvidos no processo educacional dos estudantes Calon de uma escola municipal; e analisar as contribuições das práticas pedagógicas na identidade dos estudantes Calon.

A fim de nortear as reflexões sobre a problemática das culturas e educação na atualidade, dialogamos com autores como Candau (2008), Santos (1994), McLaren (1997), Walsh (2009), Freire (1983), Hall (2011), Veiga-Neto (2003), entre outros, em contextos diversos. Quanto as abordagens acerca da cultura cigana Calon, utilizaremos as contribuições de Moonen (2011), Teixeira (2008), Perpétuo e Rêses (2018), Pereira (1991), Senna (2005), Macêdo (1992), Simões e Juliano (2012).

Essas abordagens relacionam-se diretamente com os conceitos de igualdade, identidade e diferença, os quais também darão suporte ao desenvolvimento da pesquisa. Silva (2007) chama atenção para a relação que há entre identidade e diferença afirmando que

[...] a identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma idéia por meio do conceito de representação. [...] identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. (SILVA, 2007, p. 89)

É importante salientar que grande parte das bibliografias encontradas sobre a cultura cigana são dissertações de mestrado e teses de doutorado localizadas no banco de teses da CAPES. É possível encontrar pesquisas que contemplam a discussão da temática da cultura cigana e a educação e, dos mais recentes, destacamos o estudo de Pinto (2010), pesquisa do tipo etnográfica intitulada “Pintando borboletas: processos educativos dos alunos ciganos”, que tem por objetivo “analisar os processos educativos das crianças ciganas na escola e no acampamento, buscando conhecê-las e compreendê-las a partir do conhecimento de sua cultura” (PINTO, 2010, p. 222). A pesquisa foi desenvolvida em dois acampamentos ciganos e em duas escolas no Espírito Santo, e esteve vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.

A autora relata que, ao iniciar o estudo, questionava como as vivências do acampamento contribuíam nos processos de aprendizagem realizados na escola. Pautada na ideia de que a cultura é uma teia de significados, Pinto (2010) buscou identificar os significados tanto nos acampamentos quanto nas escolas pesquisadas e, com isso, concluiu que a relação entre cultura cigana e escola não estabelece um diálogo entre as culturas distintas. Os ciganos vivenciam novas experiências no espaço escolar, todavia, seus saberes são ignorados, de modo que este silenciamento torna a escola desinteressante, pois não valoriza as especificidades da cultura cigana (PINTO, 2010).

Em 2017, a mesma autora discutiu, em sua tese, sobre a relação entre a cultura cigana e a escola. Desenvolveu a pesquisa “Entre andanças, transformações e fronteiras: (re)significações da escola por ciganos do Espírito Santo”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Impulsionada pelo objetivo de compreender o que a escola significa para os ciganos adultos, buscou alicerce nos estudos sobre cultura e identidade. Conclui-se que os ciganos investigados estão modificando o modo de relação com a instituição escolar por meio de flexibilizações nas zonas fronteiriças.

A pesquisa de Santos (2017) tem por objetivo compreender como a formação/ação dos professores e demais profissionais de uma escola pode contribuir para o empoderamento de crianças e jovens ciganos em situação de igualdade de condições com os não ciganos. O estudo tem o título “Etnicidade e educação: formação docente sobre os povos ciganos na escola municipal Agnaldo Marcelino Gomes” e vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia.

Através da pesquisa, do tipo exploratória, realizada na Bahia, foi possível constatar várias lacunas de fundamentos para construção colaborativa e execução de processo formativo através de oficinas. Dentre as lacunas existentes, Santos (2017) destaca a ausência de formação inicial e continuada dos profissionais da educação sobre a cultura cigana, bem como a quase inexistência de professores com comportamento pesquisador.

De acordo com Santos (2017), a escola desenvolve muitos projetos e sequências didáticas sobre a diversidade cultural, mas, nos documentos legais que normatizam as práticas educativas desenvolvidas na escola, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), não há evidência de proposições, tampouco vivências para capacitar os professores. A autora destaca que

[...] o trabalho sobre a(s) cultura(s) dos Povos Ciganos não está incorporado à prática pedagógica, apenas contempla como conteúdo do calendário escolar, sem um trabalho de enfrentamento às questões complexas, como racismo, discriminação e a dinamicidade das relações construídas com a sociedade não cigana. (SANTOS, 2017, p. 180)

A pesquisa exploratória inferiu que o processo de transformação de uma escola integradora em uma escola inclusiva começa com a diminuição da distância entre escola e comunidade cigana, tendo, na postura do professor, a principal, mas não exclusiva e única, articulação mediadora, pois se faz necessário o envolvimento e a representatividade das lideranças ciganas nesse processo longo que busca o acesso e a permanência dos ciganos no ambiente escolar.

O trabalho de Santana (2017), com o título “Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais”, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa-ação realizada em um acampamento cigano e em duas escolas públicas

buscou analisar as interações entre a escola formal e os estudantes da comunidade Calon em meio ao processo pedagógico. Dentre os resultados obtidos, ressaltamos a conclusão de que os professores não conhecem a etnia cigana, nem sentem que foram preparados para lidar com essa especificidade cultural e étnica.

O trabalho de Mota (2015), que traz uma proposta de inclusão da cultura cigana ao currículo escolar, apresenta como objetivo (re)conhecer a cultura desta comunidade, registrando-a por meio da observação de seus costumes, bem como de relatos e entrevistas. Elege as metodologias da pesquisa participante e etnográfica, expõe a construção e o desenvolvimento de sequência didática e tem como proposta compartilhar a experiência em outras escolas públicas com o objetivo de disseminar a melhoria das práticas pedagógicas no Brasil. Trata-se de dissertação intitulada “(Re)Conhecer a Cultura Cigana: Uma Proposta de Inclusão ao Currículo Escolar em Trindade-GO” e defendida em Goiás. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.

O estudo de Simões (2014) problematiza as configurações de identidade cigana brasileira. Na metodologia para coleta e análise das narrativas, buscou-se inspiração na história oral. Constatou-se que a identidade cigana é traduzida em multiplicidade constitutiva, forjada por relações conflitantes que demandaram reelaborações constantes do modo de vida. É uma tese realizada em Santa Catarina, intitula-se “Vida cigana: aspectos que configuram as atuais dinâmicas de mudanças dos ciganos brasileiros” e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Vale ressaltar que a maioria das teses e dissertações que aborda a temática da cultura cigana a nível de Brasil o faz pelo viés da identidade. Essas discussões contribuem para um fortalecimento e (re)conhecimento identitário, mas precisamos que estes debates e reflexões extrapolem essa discussão, no sentido de valorizar, dar visibilidade, ouvir o que os ciganos têm a dizer e dialogar com as culturas ciganas, entendendo as possibilidades de contribuição cultural e social que eles podem oferecer através da troca de saberes.

Com o acesso às pesquisas realizadas sobre a cultura cigana, observamos que, quer seja na busca de abordar a identidade, o currículo das escolas com ciganos, a formação dos professores ou a importância da escola para os ciganos, é comum a urgência do (re)conhecimento da cultura cigana por parte dos não ciganos para que,

a partir daí, inicie-se a construção de uma sociedade onde a cultura cigana seja valorizada.

Embora existam pesquisas, o que é muito positivo, há ainda uma escassez em publicações sobre a temática, em especial no que tange à autoria de ciganos. Destarte, é sob a perspectiva de um não cigano e através da escrita, geralmente, de historiadores, geógrafos, antropólogos e alguns educadores que esta pesquisa se constrói. Fica evidente, portanto, a importância da presente pesquisa, que não se encerra, todavia, e dará continuidade aos estudos já existentes e que confirmam a necessidade de maiores aprofundamentos acerca da cultura cigana.

Desse modo, o presente estudo é de caráter qualitativo, tendo a revisão de literatura como instrumento teórico necessário à discussão, e a pesquisa de campo será a ferramenta geradora de dados para a interlocução do debate. Minayo (1993) define como pesquisa qualitativa aquela que

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 38)

Tendo em vista o tipo de pesquisa, este estudo terá a etnografia como abordagem de investigação científica que, segundo Mattos (2011), traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sociointeracionais. Preocupa-se com a análise holística ou dialética da cultura, introduz os atores sociais, além de revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas.

A imersão da pesquisadora, como professora da unidade escolar, campo de pesquisa, desde o ano de 2011, permitiu uma maior exploração devido à experiência do cotidiano escolar, bem como aproximação diária com a dinâmica das relações desenvolvidas entre os atores e sujeitos que interagem nesse espaço.

Outra vantagem da pesquisa do tipo etnográfico é a sua formatação, pois permite a aproximação com a escola para compreendermos o seu cotidiano, suas estruturas de opressão e resistência, simultaneamente ao desenvolvimento e construção de conhecimentos. De acordo com André (1995), conhecer

[...] a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que impulsionam ou que a retêm. Identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde relações, ações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Por isso, a investigação buscou ir além das descrições das relações e interações desenvolvidas na escola. Procuramos, assim, explicar as práticas em uma perspectiva de reconstrução das ações sob a ótica e pensamento exposto pelos sujeitos colaboradores da pesquisa associados aos documentos que subsidiam tais práticas.

O lócus da pesquisa é uma escola pública municipal situada em Camaçari (BA), na região metropolitana de Salvador, formada por 20 (vinte) turmas divididas entre matutino e vespertino, sendo 16 (dezesesseis) turmas do Fundamental I e 4 (quatro) turmas de 6º ano do Fundamental II. O atendimento é feito a 611 (seiscentos e onze) estudantes, sendo 35 (trinta e cinco) ciganos, e se estende a moradores do bairro e dos arredores. A escola fica localizada a 6,4 km de distância do centro da cidade, em um bairro periférico de aproximadamente 20 anos. A unidade escolar campo de pesquisa tem 15 anos de existência e atendimento à comunidade escolar, tendo sido criada em julho de 2004.

Para coletar e organizar os dados, optamos pela análise de documentos municipais e da escola para perceber se há alguma menção às diversidades culturais. Nesta fase da pesquisa de coleta de dados, foram analisados os seguintes documentos municipais: registros quantitativos da Secretaria Municipal da Educação de Camaçari – SEDUC, Lei Orgânica de Camaçari – LO (2008), Plano Municipal de Educação – PME (2015) e Referencial Curricular Municipal – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2018); quanto aos documentos da escola, analisamos: o PPP (2010), Plano de Curso dos professores e a ficha de matrícula dos alunos. Assim, essa etapa de investigação foi desenvolvida com a colaboração da equipe gestora (diretora e secretária) e professores, bem como da SEDUC.

Foram aplicados dois questionários aos professores⁴ e, posteriormente, foram realizadas entrevistas com os demais colaboradores da pesquisa (estudantes ciganos, funcionários da escola, professores, secretária escolar, diretora e coordenadora pedagógica)⁵, privilegiando-se a entrevista não estruturada, pois a mesma possibilita respostas livres, com espaços para explicações e comentários. Outra vantagem se dá mediante o fato de ela fornecer os dados básicos para desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação (GASKELL, 2002). Para além das entrevistas, foram necessárias vivências da rotina escolar a fim de percebermos se, ao longo do ano letivo, houve ações ou práticas formativas que contemplassem a cultura cigana. As vivências não ocorreram de modo específico, pontual ou com datas previamente agendadas, mas foram oportunizadas pela convivência diária com os sujeitos colaboradores da pesquisa e, volto a dizer, provenientes da imersão como professora na escola campo de pesquisa.

O primeiro questionário⁶ teve um caráter investigativo e buscou traçarmos o perfil das professoras colaboradoras, identificando a formação acadêmica, tempo de atuação na educação básica, na docência e com estudantes ciganos. Através desse questionário, foi possível identificar se houve formação específica que contemplasse a cultura cigana e se a prática educativa envolvia relação com a cultura dos povos ciganos.

O segundo questionário⁷ foi aplicado com a intenção de perceber o nível de compreensão das professoras colaboradoras acerca do histórico da cultura cigana, com suas tradições, hábitos e costumes e, também, se conheciam os direitos dos ciganos e o que pensavam sobre isso. Para preencher as lacunas deixadas pela aplicação dos dois questionários, foram realizadas, posteriormente, as entrevistas.

Minayo (1999) salienta que a entrevista não pode ser compreendida puramente como um trabalho de coleta de dados, pois se trata de uma situação de interação na qual as informações fornecidas pelos sujeitos podem ser fortemente afetadas pelo

⁴ Responderam ao questionário 10 professores do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Dos 10 professores, suprimimos 2 que não residiam em Camaçari para o desenvolvimento da etapa das entrevistas.

⁵ Foram entrevistados 22 colaboradores, sendo 8 professores, 9 estudantes ciganos do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, 1 diretora, 1 coordenadora e 3 funcionários.

⁶ Ver Apêndice A.

⁷ Ver Apêndice B.

caráter de suas relações com o entrevistador. Será, portanto, necessário estabelecer clareza para os participantes da pesquisa quanto aos objetivos do trabalho.

Outra questão importante para o fornecimento dos dados está na reflexão que o pesquisador precisa fazer ao interrogar-se sobre as motivações que o levaram a questionar os outros para ter a sensibilidade e evitar que os sujeitos se sintam explorados e invadidos. Alves e Silva (1992) ratificam:

[...] das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes (o que amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos), fazendo dela um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e idéias do passado (quando este é o caso) e a gratificação com sua transmissão ao entrevistador. (p. 64)

Acreditamos que o fato de pertencer ao quadro de professores da escola campo de pesquisa facilitou o acesso aos colaboradores, pois ser conhecida por todos da unidade escolar proporcionou melhor circulação entre os sujeitos da pesquisa. Participaram desta pesquisa 9 (nove) estudantes ciganos, 10 (dez) professores do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, 1(uma) coordenadora pedagógica, 1(uma) gestora escolar e 3 (três) funcionários (porteiro, auxiliar de disciplina e secretária escolar).

É importante frisar que, para chegarmos ao quantitativo de 24 (vinte e quatro) colaboradores da pesquisa, sendo que somente 22 (vinte e dois) participaram da etapa da entrevista, realizamos um longo percurso de amadurecimento de pesquisa, que contou com o apoio e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A definição dos colaboradores, assim como a quantidade de participantes, foi sendo estabelecida à medida que construíamos o contorno da pesquisa, com a delimitação do que seria possível de realização no espaço de dois anos do mestrado. Houve também grande influência decorrente das mudanças internas na escola objeto de estudo. Vivenciamos a mudança de gestores, a implantação do Ensino Fundamental II, com quatro turmas do 6º ano, a remoção de professoras que participaram da aplicação dos questionários, a chegada de novos professores e a ampliação do número de estudantes ciganos matriculados.

Pretendíamos entrevistar todos os estudantes ciganos, ou seja, 35 (trinta e cinco) alunos (16 meninas e 19 meninos) distribuídos em 20 (vinte) turmas e em dois turnos (matutino e vespertino), do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, entre 6 e 14

anos. Percebemos, porém, que não daríamos conta de coletar a documentação necessária, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸ e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁹, bem como não teríamos disponibilidade de tempo para realização desse quantitativo de entrevistas. Reduzimos, portanto, para um terço desse quantitativo. No entanto, somente 9 (nove) estudantes aceitaram participar das entrevistas, que foram realizadas entre os meses de junho e setembro de 2019. Selecionamos os estudantes do 3º ao 6º ano, de 9 a 14 anos, devido à complexidade das perguntas e abordagens, suprimindo, assim, da pesquisa os estudantes do 1º e 2º ano.

A escolha das professoras para participar das entrevistas não foi feita aleatoriamente; demos preferência às que residiam em Camaçari (BA): das 8 (oito) entrevistadas, 5 (cinco) moram no município, opção que se justifica pela importância de observarmos o olhar, as concepções e práticas educativas não somente das profissionais, mas também como moradoras da cidade; acreditamos que esse dado amplia a qualidade das amostras.

Para preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, optamos por identificá-los por nomes fictícios, respeitando o anonimato garantido pelos TCLE e TALE. Adotando uma característica observada nos ciganos da etnia Calon de Camaçari (BA), que costumam usar, em dias comuns e festivos, muitas cores e joias, escolhemos nomeá-los por pedras preciosas, e os educadores, por cores. Será com o colorido vivo e com a riqueza das pedras preciosas que os colaboradores marcarão suas contribuições nas reflexões e descobertas da pesquisa.

Para interpretar os dados, utilizamo-nos das contribuições de Bardin (2011), no conjunto de técnicas da análise de conteúdo, uma vez que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitam a dedução de conhecimentos referentes às condições de produção destas mensagens. Este tipo de análise “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades por meio de mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 50).

Para justificar a estratégia da análise de conteúdo, respaldamo-nos nas reflexões de Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), quando afirmam:

⁸ Ver Apêndice G.

⁹ Ver Apêndice H.

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas conseqüentes das hipóteses e pressupostos, [...] e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. (p. 14)

Desse modo, buscamos desvelar não somente o que está presente nas falas, mas também nos silenciamentos, nas omissões dos documentos que norteiam a educação nas escolas de Camaçari (BA), pois partimos do pressuposto de que as ausências demonstram intenções e concepções, evidenciam reproduções excludentes que subjazem a essa estrutura educacional.

A presente pesquisa está estruturada em um capítulo introdutório e três capítulos que dialogam entre si abordando temáticas que vão do histórico cigano à relação estabelecida entre escola, práticas pedagógicas e cultura cigana. O referencial teórico foi construído com base na concepção de que educação e cultura(s) devem caminhar juntas a fim de fomentar debates que privilegiem a diversidade nos variados setores da sociedade.

No primeiro capítulo, intitulado “Permanências e atualizações de imagens ciganas: um olhar sobre a comunidade cigana em Camaçari (BA)”, apresentamos um diálogo entre as imagens de ciganos historicamente tecidas no Brasil e as coletadas no decorrer da pesquisa, tensionando como essas representações sobre a cultura e a tradição cigana influenciaram e até hoje projetam interpretações acerca desses povos, para, assim, expor as definições de cigano que foram construídas e propagadas entre os não ciganos. Para além da imagem estereotipada, mostramos a diversidade dos grupos ciganos encontrados no Brasil, dando ênfase na identidade da etnia Calon, por ser a identificação dos colaboradores da pesquisa.

No segundo capítulo, tratamos sobre “As políticas públicas em educação para o povo cigano em Camaçari (BA)”, visando debater sobre a legislação (nacional e local) que abrange os ciganos. Essas reflexões estão relacionadas diretamente aos conceitos de igualdade e diferenças, que não devem ser analisados separadamente, pois se entrelaçam. Além disso, dialogaremos sobre a educação para os direitos humanos na perspectiva da interculturalidade.

No terceiro capítulo, traremos reflexão sobre “Práticas pedagógicas e cotidiano escolar: a (in)visibilidade dos ciganos Calon em uma escola pública em Camaçari (BA)” no contexto da escola pública municipal, campo de pesquisa. Apresentamos os resultados alcançados com as análises dos dados produzidos com os colaboradores

da pesquisa e os conceitos, perspectivas e concepções identificadas na aplicação da metodologia.

Por fim, temos as considerações finais, em que pontuamos as principais concepções acerca da educação, escola e cultura cigana, dando ênfase à importância de tais discussões, bem como observamos a possibilidade da sequência do estudo, tendo em vista a necessidade de ampliação do debate já iniciado.

2 PERMANÊNCIAS E ATUALIZAÇÕES DE IMAGENS CIGANAS: UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE CIGANA EM CAMAÇARI (BA)

“Escrever a história dos ciganos é escrever a história dos que a rejeitam. Lidando com esta escrita, perpassamos por muitas duplicidades: sedentarismos e nomadismo, tradição e renovação, fascínio e repulsa, unidade e fragmentação. Mas o universo cigano mais do que de duplicidades, é repleto de multiplicidades, entre as quais estão as relações com os não ciganos, as identidades dos grupos e as imagens dos ciganos.”

(TEIXEIRA, 2008, p. 76)

As imagens ciganas sobre a comunidade de Camaçari (BA) são carregadas de leituras preconceituosas que foram nutridas ao longo dos séculos, desde os primeiros registros escritos encontrados sobre esses povos, com uma carga negativa, logo, complexa de analisar. Assim, as subseções do presente capítulo discutem os contextos e ideologias que fortaleceram esse sistema de perseguição para com os ciganos, bem como aborda as atualizações das imagens ciganas diante de um atual cenário com algumas possibilidades de aceitação devido ao aumento de debates acerca da diversidade cultural e respeito as diferenças.

2.1 Diálogos e representações sobre a cultura cigana

Abordar sobre a representação dos ciganos no imaginário popular envolve duplo desafio: primeiro, por se tratar de uma temática complexa que envolve aspectos culturais pouco conhecidos, o que pode dar margem a interpretações incompletas ou equivocadas e, segundo, porque submergem questões de representatividades divergentes ao que hegemonicamente foi difundido como padrão de valores, crenças e comportamentos a serem adotados.

Assim, se de um lado está a ausência de informações, do outro permanece a não legitimidade da cultura cigana em diversos espaços sociais como: escola, trabalho, redes sociais, entre outros perante a sociedade hegemônica. Esses dois fatores nutrem representações diversas que foram construídas historicamente no mundo sob o respaldo de instituições sociais, como a Igreja Católica, por exemplo, que determinava e regulava posturas e ideologias a serem seguidas por todos na sociedade. O fato de o povo cigano não seguir os costumes e regras da Igreja Católica culminou em práticas coibitivas e discriminação ao modo de vida adotado pelos ciganos.

Desta forma, os registros que abordam como esse povo é percebido na atualidade são resultado de um contexto de unificação do sujeito e da não aceitação de tudo aquilo que fosse contrário a essa determinação homogeneizadora. Grande parte das informações sobre a cultura cigana está atrelada à rejeição desse grupo por parte significativa da sociedade, seja por ignorância ou por preconceito que leva à discriminação.

A ideia de associar a identidade cigana à marginalidade e estereótipos negativos é sustentada pelo anticiganismo, que se configura em “atitudes hostis aos ciganos e que contra eles propõem medidas discriminatórias.” (MOONEN, 2011, p. 6). O anticiganismo se faz presente em diversas práticas, inclusive fundamentadas por políticas que são opostas aos direitos dos ciganos.

Algumas dessas medidas são absolutamente diretas, de modo a deixar evidente a não aceitação da cultura cigana, podendo ser percebidas na escravidão registrada na Romênia do século XIV e abolida somente na segunda metade do século XIX; são confirmadas nas prisões acompanhadas de severos castigos e torturas, geralmente por suspeitas inconclusivas ou pelo simples fato de serem ciganos; são ratificadas nas deportações de grupos e indivíduos para diversos países, assim também como no genocídio em que cerca de 500.000 ciganos foram mortos na Alemanha nazista (MOONEN, 2011).

Em outros casos, apresentando-se um pouco mais sutil, o anticiganismo pode passar despercebido se não observarmos com atenção as marcas da violência que agride os ciganos. Está presente, simbolicamente, no etnocídio, por meio da exigência da eliminação das diferenças culturais, o que impede as minorias de seguirem suas próprias crenças; é confirmado no isolamento com a criação de estratégias de

separação entre as comunidades cigana e não cigana, estabelecendo-se, assim, fronteiras (MOONEN, 2011).

Nesse contexto, é importante destacar que, tanto nas medidas diretas quanto nas camufladas, a violência e o desrespeito estão igualmente presentes. Quanto às práticas sutis de não aceitação da cultura cigana, podemos analisá-las sob a ótica da *violência simbólica* abordada por Bourdieu (2007), que a define como aquelas práticas que impõem ou tentam persuadir outros com suas ideologias, padrões e valores de modo a desprestigiar os saberes e tradições das minorias.

O isolamento e o etnocídio sofridos pela comunidade cigana podem ser classificados como atos de *violência simbólica*, pois ameaçam o livre exercício de direitos dos ciganos de praticarem sua cultura, bem como de transitarem e se firmarem nos espaços que desejam. Atrelada a essa ideia, está a padronização e a unificação do sujeito, que classificam uns como autênticos e outros como abomináveis e inferiores, de modo a justificar tais segregações.

Ao refletir sobre categorias de discriminação de grupos, Moscovici (2009) pontua:

Toda sociedade que classifica os homens e separa os grupos autóctones dos grupos “estrangeiros” inclui um sistema de crenças, religiosas ou outras. Suas representações obedecem a uma norma que dá a seus atos um sentido ético. Esses atos não são cometidos por criminosos ou loucos, mas por pessoas que sabem o que é permitido ou proibido, qual é a diferença entre o bem e o mal. (p. 658)

Logo, a classificação social é feita de modo intencional e reproduzida pelos diversos setores da sociedade em uma constante luta de poder. Nessa relação, o reconhecimento do outro projeta-se no preconceito e na discriminação, seja respaldado pelo senso comum, seja pela ciência, e segue consecutivamente uma lógica. Quando, nos campos de concentração nazistas, milhares de sujeitos eram esterilizados por médicos, era com o amparo científico de que os negros, judeus e ciganos eram de fato inferiores. Sob a concepção da Alemanha nazista, o genocídio dos grupos ciganos era necessário para a “limpeza do mundo”, pois os ciganos colocavam em risco a ordem social e a “pureza da raça”.

À semelhança dos judeus, os ciganos são considerados “nação daninha de mendigos e ociosos”, quase um elemento satânico da sociedade. Dado que eram cristãos, não foram expulsos da Espanha,

mas apartados em espaços dos quais, por impuros, lhes era proibido sair. Mesmo se já não se evoque o sangue, a pureza e a impureza se concretizam no estabelecimento dos territórios de residência em relação à maioria. (MOSCOVICI, 2009, p. 664)

A imagem negativa do cigano faz parte de uma projeção social que, historicamente, foi estabelecida sob a égide dos padrões tradicionais, ou seja, a representação social dos ciganos é resultado de uma construção tanto individual quanto coletiva do conhecimento do senso comum.

Ao refletir sobre as representações sociais sob as contribuições de Moscovici (1978), Crusoé (2004) afirma que o conhecimento do senso comum é verdadeiro, visto que norteia o desenvolvimento de determinadas práticas. No entanto, o fato de ser um conhecimento limitado, distingue-o do conhecimento científico, que objetiva a generalização e a operacionalização. O autor ainda acrescenta que “[...] a teoria das Representações Sociais é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações.” (CRUSOÉ, 2004, p. 107).

Se, para Moscovici (1978), “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26), cabe questionar quais definições de ciganos têm se propagado para o desenvolvimento de comportamentos discriminatórios e intolerantes à cultura cigana. Quais representações sociais encontra-se sobre os ciganos na sociedade? Quais dessas representações preconceituosas supracitadas permanecem em Camaçari (BA), e sob quais atualizações?

O histórico de perseguição vivenciado pelos povos ciganos no Brasil pode ser visualizado através da grande repercussão na imprensa que noticiava a presença dos mesmos sempre relacionada a atos de violência seguidos de ocorrências policiais. Teixeira (2008) destaca as “Correrias de ciganos” ocorridas em Minas Gerais como o ápice dos confrontos entre a polícia e os ciganos que estavam em constante fuga devido às várias caçadas.

Para relatar a imagem dos ciganos disseminada na sociedade brasileira no século XIX, Teixeira (2008) utiliza-se de notícias jornalísticas, relatórios dos Chefes de Polícia de Minas Gerais, bem como de leis municipais (Códigos de Posturas Municipais) que estabeleciam diretrizes para organizar o cotidiano da população.

As Posturas Municipais determinavam permissões e proibições para questões político-administrativa, econômico-financeiras e sociais, regulamentava-se: o alinhamento das construções, da saúde pública, assistência social, a proteção do trabalho e a propriedade, etc. (TEIXEIRA, 2008, p. 33)

Os Códigos de Posturas referiam-se aos ciganos definindo-os como indivíduos suspeitos por barganhar escravos e animais apanhados ilegalmente. Na documentação legal da época, é possível encontrar, inicialmente, a proibição das transações comerciais dos ciganos, ampliando para a determinação objetiva de que a presença dos mesmos era o suficiente para a ameaça à saúde pública (TEIXEIRA, 2008).

Com isso, as medidas repressivas vêm associadas à intolerância social aos valores dos ciganos, que são considerados imorais. Inexiste, nesse período, a percepção das diferenças culturais, de modo que os ciganos não são observados como um grupo com sua cultura própria e sim como indivíduos sem valores ou atitudes civilizadas que levem ao progresso (TEIXEIRA, 2008).

Assim, os ciganos são tidos como apolíticos, “sem pátria, sem religião, sem lei”, sem civismo e incivilizados. Os valores dos ciganos eram tidos como algo tão absurdo que nem sequer eram percebidos como sendo traços de uma outra cultura. Além disso, como “forasteiros”, os ciganos são vistos com extremo temor, pois se apresentam “de armas na mão, conduzindo munições de guerra”, semeando “o terror por toda parte”, vivendo até aqui dos roubos e pelos roubos”. (MAGALHÃES *apud* TEIXEIRA, 2008, p. 41)

Nos relatórios policiais ou nos textos jornalísticos havia uma semelhança no que era escrito sobre os ciganos: de um lado estavam os bandidos, violentos e cruéis ciganos, de outro a força de policiais corajosos defensores do Estado. A ideia de civilização e de progresso que circulava no Brasil, associada ao processo de urbanização, impulsionava as perseguições que culminavam nas “correrias ciganas”, ou seja, na expulsão dos ciganos, que fugiam para as cidades vizinhas.

Dois séculos se passaram e ainda é possível perceber segregação dos ciganos nos espaços urbanos. Seja na ausência dos mesmos em determinados espaços como escolas, universidades, instâncias públicas ou na existência de bairros e ruas popularmente chamados com “dos ciganos”. Essa separação geográfica com a presença de bairros ciganos é resultado de um processo histórico cruel de exclusão, respaldado por leis que obrigavam esse distanciamento entre ciganos e não ciganos.

Dessa forma, há uma maior concentração de ciganos em bairros periféricos ou fora do perímetro urbano, realidade também presenciada em Camaçari (BA).

A política de exclusão, ao mesmo tempo que separa hierarquicamente, produz, reforça e mantém uma imagem negativa dos povos ciganos, que permanecem, ainda nos dias atuais, sendo vistos como repulsivos, violentos, desonestos e incapazes de fazerem parte da sociedade sem que, anteriormente, tenham mudado ou adequado determinados costumes e valores.

Essa interdependência entre a mudança e a inclusão/aceitação social pode ser observada na fala de alguns educadores colaboradores da pesquisa quando afirmam que os ciganos deveriam se desvencilhar de sua cultura ou, pelo menos, incorporar mais da cultura não cigana.

Eu acho que eles deveriam ter um meio de tentar transformar essa vivência deles [...], uma forma de mudar essa cultura deles. Tentar melhorar. Que eles continuem com essa cultura, mas que responda ao que o mundo quer da gente [...]. Cidadãos de bem, que a gente seja sabido. Isso mesmo de não estudar [...]. A pessoa não ter aprendido nenhum [...], quererem viver, a maioria [...], dessa forma que não fica em lugar nenhum [...]. E fica, e se mete em confusão, eles estão sempre em confusão, entendeu? (Vermelho – Secretária Escolar, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

No relato de Vermelho é nítida a percepção dos povos ciganos como um grupo social inferior que precisa mudar a sua cultura, melhorá-la para, somente assim, serem considerados cidadãos de bem. A ausência de aprendizado mencionada na fala da secretária escolar demonstra uma desvalorização dos saberes trazidos pelos ciganos para o ambiente escolar pelo fato de eles não se encaixarem nos padrões de saberes e valores que são trabalhados na escola.

A ausência de informação ou, até mesmo, de questionamento dos reais motivos que levam os povos ciganos a se deslocarem de um lugar para outro gera, a esse respeito, negatividade e desconfiança relacionadas à itinerância, que passa a ser vista como algo até mesmo criminoso. Não se percebe que, na maioria das vezes, a mudança de uma cidade para outra é resultado de perseguições e da falta de condições para viver naquele determinado lugar pela deficiência de políticas públicas que garantam o exercício da cidadania dos ciganos. Conhecer a história dos povos ciganos não impede a discriminação, mas possibilita, aos não ciganos, ter ciência de um histórico que os marginalizou.

Durante as entrevistas, quando os educadores foram questionados sobre quais eram as primeiras imagens e representações ciganas que tinham anteriores ao contato vivenciado na escola com as famílias ciganas, repercutiu a imagem do “ladrão”, do indivíduo que é desprovido de aprendizado, ruim e com a violência impregnada na cultura, sujeitos que sempre se envolvem em confusão, de vestimenta diferente, que não se firmam em lugar algum, nômades, de pouca confiança, portanto. Do processo de escuta, destacamos as seguintes falas:

As primeiras coisas que aprendi sobre o cigano [...] ah, o cigano é ladrão. Ah, o cigano... Vixe, cuidado com o cigano! Ah, a cigana vai ler a mão. (Vermelho – Secretária Escolar, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Olha, eu tive a imagem a pior possível. Eu ouvia que era um povo que só tinha coisas negativas. [...] Eu nunca vi com bons olhos porque a minha mãe me falava [...] que eles eram povos que gostavam de trapacear, sabe? A violência estava impregnada também na cultura cigana. Eu só via coisas piores possíveis. Nunca vi coisa boa pra falar a verdade. (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

A gente tinha certo receio porque, como eles não ficavam muito tempo em uma cidade [...], podia acontecer algum fato que as vezes nem era por eles estarem na cidade, mas era atribuído a eles. Então a gente tinha receio, era distante. [...] lá vem as ciganas. Fechava a porta da casa. A primeira imagem que me vem era para manter a distância porque cigano não era um grupo confiável. (Azul – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

[...] Aterrorizante. Não chegue perto! Ladrão. (Bege – Auxiliar de Disciplina, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Eu tinha muita curiosidade, mas não tinha um conceito assim preconcebido. Fiquei muito surpresa quando descobri um pouco mais sobre a cultura cigana. Que eles são pessoas [...] muito mansas e que são apegados à família, o carinho que eles têm, essa preocupação, isso me surpreendeu. (Roxo – Professora, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Essas informações foram repassadas, segundo os colaboradores, por seus familiares, pais, avós, os mais velhos de convivência, que eram a referência. Assim, essa rejeição, na maioria dos relatos, era oriunda de informações de outros e não necessariamente de vivências próprias com os povos ciganos. Dos treze colaboradores entrevistados, somente dois relataram imagens ciganas de acordo com

memórias de vivências próprias com ciganos, embora não diferentes, ou seja, associando, também, os ciganos a atos de violência e crimes.

[...] Inicialmente a minha concepção de cigano era de medo e resistência. Tinha medo por não conhecer a cultura e assim de ouvir muita coisa: de que eram pessoas que, supostamente, não eram muito honestas. Visão que na verdade veio de uma concepção de família mesmo. [...] a minha mãe, sempre, ela criava uma rejeição, tinha uma distância. [...] tentavam abordar a minha mãe com essa questão de leitura de mãos. Então ela ficava preocupada. Ela tinha essa resistência. E hoje eu sei por quê. Meu finado avô ele lá na cidade onde eu nasci ele tinha esse contato com os ciganos. E ele costumava tomar dinheiro emprestado e geralmente eles iam lá fazer cobrança e como meu avô, às vezes demorava pra realizar os pagamentos, na hora da cobrança, não era fácil, né? Eles tinham uma forma bem incisiva de cobrar. Eu acho que [...] por acompanhar tudo isso ela aí já tinha uma resistência. Tanto que quando eu vim trabalhar em Camaçari e até comentei que eu teria contato com os ciganos, eles ficaram apreensivos porque realmente a família ainda tem a resistência à comunidade cigana. (Marrom – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

[...] Eu lembro que há vinte e cinco anos atrás no bairro em que eu moro tinha muitos ciganos. [...] nessa época as pessoas tinham muito medo deles. Era um povo que falava em dinheiro, é... Em compras, vendas, trocas, empréstimos e sem contar que eram muito violentos. Na verdade, eles viviam armados. Eu tenho uma lembrança muito triste dos ciganos, pois por conta de uma discussão entre ciganos [...] perdemos uma pessoa muito querida da comunidade, filho do lugar, por tentar apaziguar uma discussão entre eles. [...] foi morto a tiros e depois disso eles fugiram, né? (Verde – Professora, Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

A continuidade das imagens ciganas através de um viés pejorativo é observada quando os estereótipos se sobressaem em relação aos elementos culturais, que estão, também, presentes nas falas dos colaboradores, no entanto, a ênfase maior é dada às imagens anticiganas carregadas de preconceito e discriminação. Esteve presente, nos relatos, a mudança nas representações somente após o contato, na escola, com as famílias ciganas; em alguns casos, observa-se a “surpresa”, como ao perceber que “os ciganos são mansos e apegados à família”, conforme afirma professora Roxo.

No caso dos educadores colaboradores da pesquisa, houve a possibilidade de uma nova construção, um novo olhar sobre os ciganos, nem sempre tão distante do olhar inicial que discrimina, mas, em alguns casos, em processo de construção, esta oriunda do contato real com os estudantes e as famílias ciganas, o que nos leva a crer

que sairemos das generalizações providas de ignorância e daremos lugar a outras e diferentes interpretações, provavelmente com menos preconceito.

A mudança no olhar diante dos povos ciganos não está presente, atualmente, nas mídias sociais, pois a conotação negativa permanece de modo que as imagens, em sua maioria, vinculam, igualmente, os povos ciganos ao modo que foram representados no século XIX. É possível afirmar que as “Correrias ciganas” permanecem através da representação dos jornais que ainda circulam notícias vinculando os povos ciganos, majoritariamente, a atos de violência como assassinatos, furtos e roubos. Assim como nas falas dos colaboradores da pesquisa, as tradições culturais têm menor visibilidade e aprofundamento.

Em uma pesquisa rápida realizada, entre os meses de abril e julho de 2019, no aplicativo de busca “Google”, ao digitar as palavras “ciganos Camaçari”, é possível encontrar diversas reportagens de crimes como assassinatos e sequestros com envolvimento de ciganos. Os textos, já no título das reportagens, frisam a representação cigana como se esta estivesse intrinsecamente ligada a crueldade e violência. Aqueles crimes que são legalmente proibidos e moralmente abominados de acordo com as regras da sociedade, quando cometidos ou, supostamente, realizados por ciganos, passam a ser cometidos não pelo indivíduo que o concretiza, mas por todo o grupo que se declara a tal pertencimento.

Quando a busca no já citado aplicativo de pesquisa é feita no mês de maio do ano de 2019, há uma pequena mudança quanto à organização das notícias. Como no dia 24 de maio comemora-se, nacionalmente, o dia do cigano, alguns eventos ocorrem nesse período, como rodas de conversa, palestras e debates sobre a cultura cigana. Nessa época, as informações que enfatizam as tradições culturais vêm primeiro, seguidas, no entanto, de diversas notícias de viés etnocêntrico.

Cabe lembrar que a discriminação sofrida pelos povos ciganos é configurada pelo etnocentrismo que se materializa na não aceitação e no não reconhecimento da cultura cigana. Não é o fenótipo, não é o fator biológico, não é a aparência física que distancia o cigano do não cigano. São os traços culturais, ou melhor, são os padrões estabelecidos por sociedades excludentes que separam e determinam o que é bom, o que deve ser valorizado e o que é legítimo.

O fato de ser cigano é tratado, no desenrolar das reportagens, como um fator determinante e que levou aos crimes. Outra questão observada em um dos registros foi uma indicação de outras reportagens que mostravam mais crimes envolvendo

ciganos. Com isso, questionamos: qual a necessidade de frisar tantos delitos supostamente envolvendo ciganos? O que há por detrás dessa associação?

Santos (1994) lembra o poder dos meios de comunicação e nos alerta:

Tais meios de comunicação não só transmitem informações. Não só apregoam mensagens. [...] Na sua produção há padronização de formas de controle do conteúdo do que é transmitido. [...] A lógica de sua maneira de funcionar é a homogeneização da sociedade, é o amaciamento dos conflitos sociais. (p. 69)

A visão etnocêntrica associada ao intuito de hierarquizar, ou seja, de manchar a cultura do outro, revela, nas reportagens, como são mantidos os estereótipos anteriormente apresentados e construídos nos séculos passados. De acordo com Gomes (2005), o etnocentrismo

[...] não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como inimigo potencial. (p. 53)

Ao analisar o conteúdo das representações dos ciganos, percebe-se o que subjaz as posturas de anticiganismo, bem como o que possivelmente originou ou fundamenta tais posturas discriminatórias, excludentes e principalmente de perseguição. Pode-se destacar a “ontologização dos ciganos como uma espécie de animal, como um método da maioria para acentuar o tabu do contato com a minoria.” (MOSCOVICI, 2009, p. 665). Nessa perspectiva, a ontologização dos ciganos é feita no sentido de segregá-los dos demais seres humanos, pois, dessa forma, as suas diferenças étnicas são percebidas como uma espécie de disparidade biológica e não cultural. Essa ontologização pode ser observada também na fala da professora Roxo, ao defini-los como “mansos”, já que geralmente esse é um adjetivo usado para referir-se a animais.

2.2 Definições de cigano

O desenvolvimento de teorias racistas, com destaque para nazismo de Adolf Hitler, com a ideia da raça ariana “perfeita”, e o respaldo das pesquisas científicas que buscaram comprovar a inferioridade de povos ciganos e judeus como portadores de

doenças hereditárias, deu suporte a um histórico longo de lendas tramadas por um grupo que se julgava superior.

Assim, as definições de ciganos encontradas não somente no imaginário popular mas também em documentos e livros como dicionários são a confirmação e extensão desse pensamento carregado de preconceitos e distorções da história e essência dessa minoria étnica.

De acordo com Moonen (2011), as informações sobre os ciganos na Europa Ocidental, no início do século XV, seguem a mesma dinâmica de não aceitação, pois eles apresentavam um comportamento diferente dos valores culturais desenvolvidos na época, de modo que surgem os primeiros estereótipos que definem os ciganos como nômades, parasitas que mendigavam e eram opostos ao trabalho; desonestos e ladrões; pagãos e não tementes a Deus (MOONEN, 2011).

Nessa mesma direção, o primeiro livro tomado como científico sobre os ciganos, escrito pelo alemão Heinrich Grellmann em 1783, usou fontes jornalísticas sensacionalistas para propagar definições e imagens anticiganas. Embora prevaleça a ideia difundida por Grellmann em “Os ciganos... na Europa”, encontram-se críticas que acusam as afirmações da obra e colocam em dúvida o fato de o escritor nunca ter tido contato com a comunidade cigana (MOONEN, 2011).

Resultado de fantasia ou invenção, a imagem descrita de uma comunidade étnica como canibais, atestada por jornalistas e escritores, após alcançar o *status* de *best seller*, sendo lido por inúmeras pessoas, torna-se real, verdadeira e de difícil contestação. Mesmo que, posteriormente, fique provado que as pessoas supostamente mortas e comidas pelos ciganos estivessem vivas, os acusados já teriam sido julgados como culpados, prevalecendo, mais uma vez, a história inicialmente contada (MOONEN, 2011).

A acepção encontrada no primeiro dicionário de Portugal e escrita pelo Padre Raphael Bluteau, no início do século XVIII, retrata a percepção da Igreja sobre os que, segundo a mesma, mantinham um comportamento herege. A definição:

Ciganos – Nome que o vulgo dá a uns homens vagabundos e embusteiros, que se fingem naturais do Egito e obrigados a peregrinar pelo mundo, sem assento nem domicílio permanente, como descendentes dos que não quiseram agasalhar o Divino Infante quando a Virgem Santíssima e S. José peregrinaram no Egito. (BLUTEAU *apud* TEIXEIRA, 2008, p. 6)

No século seguinte, o mesmo dicionário é reeditado pelo brasileiro Antonio de Moraes Silva, que classifica os ciganos como:

Raça de gente vagabunda, que diz que vem do Egito, e pretende conhecer de futuros pelas rayas, ou linhas da mão; deste embuste vive, e de trocas, e baldrocas; ou de dançar e cantar: vivem em bairros juntos, tem alguns costumes particulares, e uma espécie de Germania com que se entendem. [...] Cigano adj. Que engana com arte, subtileza, e bons modos. (SILVA *apud* TEIXEIRA, 2008, p. 6)

Em uma primeira leitura, não são percebidas grandes diferenças entre as abordagens do século XVIII e XIX destinadas a definir a população cigana, mas, se observarmos mais atentamente, perceberemos que, ao contrário de Bluteau, Silva não faz referência à questão religiosa. Talvez não somente pelo fato de não ser clérigo, mas também devido às novas percepções de cigano no imaginário social, dando maior destaque às questões específicas da cultura (TEIXEIRA, 2008).

A ausência de conotação religiosa negativa conferida aos ciganos é um avanço significativo, todavia, os demais adjetivos de marginalização permanecem sendo intensificados ou amenizados dependendo da época, o que ocasiona um amplo repertório de imagens de ciganos, a exemplo da afirmação de que são vadios ou praticantes de vadiagem (TEIXEIRA, 2008). Há uma variedade de sentidos e significados para estes dois adjetivos. O significado de “vadio” pode estar relacionado à ausência de trabalho, e “vadiagem”, ao caráter andejo e desocupado, ou seja, que causava perigo e, portanto, ameaçava a ordem pública. O “vadio” era também aquele sujeito sem moradia, incapaz de cumprir regras do trabalho. Assim, a ideia de “vadiagem” compreendia tanto a itinerância quanto a desocupação, posturas que eram reprimidas legalmente, podendo ser identificadas no Código Criminal do Império de 1830. “O código indicava que os vadios deveriam tornar-se ‘uteis’ e inserir-se no sistema produtivo e na ordem estabelecida.” (TEIXEIRA, 2008, p. 72). Vale ressaltar que essa não era uma lei específica para os ciganos, no entanto, atingia-os fortemente e há, ainda, um agravante: o fato de eles serem considerados incorrigíveis – “raça na qual o caráter (negativo) de seus membros já estaria determinado desde o nascimento.” (TEIXEIRA, 2008, p. 72). Dessa forma, para os ciganos não bastava a prisão caso cometessem tais “crimes de vadiagem”, eram também impostas ações repressivas e mais agressivas, como a expulsão da cidade ou da província.

Recentemente, em 2012, o Ministério Público Federal (MPF) entrou com uma ação na justiça contra o dicionário Houaiss por definir a palavra cigano como “aquele que trapaceia; velhaco, burlador” e “aquele que faz barganha, que é apegado ao dinheiro; agiota, sovina”. Mesmo o verbete do dicionário deixando evidente que esta é uma linguagem de uso pejorativo, o MPF entendeu que a publicação tem caráter discriminatório e que reforça a internalização e preconceção sobre os povos ciganos (ALBUQUERQUE, 2012).

Em resposta à solicitação de retirada imediata do dicionário de circulação, o Instituto Houaiss apresentou uma nota em que relata que “Os dicionários não inventam palavras nem acepções” e justificou que o MPF não é composto por especialistas em lexicografia, logo, tratava-se de uma ação grotesca que sufocava a liberdade de expressão (ALBUQUERQUE, 2012).

É importante compreender que a remoção do dicionário não significaria apagamento de todo processo histórico de discriminação e perseguição sofrido pelos povos ciganos, conforme sugeriu o Instituto Houaiss. Entretanto, o registro feito no dicionário não somente intensifica, mas, sobretudo, legitima o preconceito destinado aos ciganos. A sociedade não precisa ler uma definição escrita em um dicionário para imprimir uma visão etnocêntrica sobre os povos ciganos, contudo, ter essa classificação intensifica a acepção, bem como dificulta a possibilidade de outros olhares, outras posturas, outras reações acerca das diferenças culturais. Como apreciar, valorizar, respeitar e acolher algo que é definido no dicionário com grande carga de preconceito?

Tão importante quanto combater esse tipo de definição é identificar que são significados revestidos pelo etnocentrismo. Assim, para conhecer a história dos povos ciganos, é imprescindível ter consciência de que grande parte desta história foi contada através da escrita preconceituosa dos não ciganos. A outra parte da história não foi repassada, tampouco expressa em um dicionário.

Diferente do racismo que se revela apoiado nas diferenças fenotípicas, o etnocentrismo manifesta-se na intolerância e não aceitação às diferenças culturais, assim, as tradições e valores do outro são concebidos como algo inferior, negativo, ruim, prejudicial e até mesmo perigoso. O perigo é manifesto através da cultura quando esta segue costumes que, moralmente, são rejeitados pela cultura hegemônica dominante.

Os povos ciganos podem ser considerados uma “raça diferente”, mas, para isso, precisam se autodeclarar como tal, já que, fenotipicamente, são de pele clara, cabelos lisos, olhos claros, lábios finos e narizes pequenos. Inicialmente não sofrem discriminação por conta da sua aparência, que, no entanto, manifesta-se ao revelarem suas origens ciganas, seja através da fala ou das vestimentas, em especial das mulheres.

Os estudantes ciganos de Camaçari (BA), colaboradores da pesquisa, autodefinem-se como um povo diferente que gosta de ir a festas que celebram sua cultura, em especial o casamento cigano, de usar roupas coloridas e que não se envolvem em conflitos com os não ciganos. Nas falas, foi possível perceber a noção das diferenças culturais entre os ciganos e não ciganos, estes definidos pelos estudantes ciganos como “os brasileiros”.

Ser cigano é uma coisa muito boa. É muito feliz ser cigano. [...] A gente veste roupa cigana, a gente vai para o casamento cigano que é muito lindo e vai pra festa de cigano. (Esmeralda – Estudante cigana, 14 anos, Entrevista concedida em 4 de junho de 2019)

Cigano é muito bom. Num briga com ninguém. (Ametista – Estudante cigana, 14 anos, Entrevista concedida em 12 de junho de 2019)

Cigano [...] gosta de usar aquelas roupas bonitas. (Turmalina – Estudante cigana, 10 anos, Entrevista concedida em 4 de junho de 2019)

A gente tem que casar cedo. Se noivar cedo. [...] Se tiver noivo não pode vim mais pra escola. Com 15, 16 usar mais calça, não pode usar short, essas coisas. (Opala – Estudante cigana, 10 anos, Entrevista concedida em 4 de junho de 2019)

É um povo assim [...] diferente. Tem vestido, tem cabelo liso, grande. (Safira – Estudante cigano, 12 anos, Entrevista concedida em 12 de junho de 2019)

Ah, ser cigano eu gosto muito. É a nossa raça, num é isso? É muito bom ser cigano. Eu gosto [...] ser cigano é você vestir roupas longas, ficar enturmado com os ciganos, tipo isso. (Ágata – Estudante cigana, 12 anos, Entrevista concedida em 17 de julho de 2019)

Ser cigano é coisa de se vestir [...] muitas culturas, festa [...] pra mim é muito legal ser cigano. (Âmbar – Estudante cigana, 12 anos, Entrevista concedida em 17 de julho de 2019)

Bareicha (2013) também define os ciganos com seres diferentes cuja história é tecida por lendas narradas entre eles e pelos não ciganos. Essa notória diferença, a

começar pelo nomadismo, causava estranhamento nas sociedades sedentárias e impulsionava perseguições, pois, não somente era questionado o fato de seguirem valores, tradições e crenças, desenvolvendo uma vida cotidiana que divergia dos demais, mas, principalmente, porque colocavam em risco a “suposta” harmonia e a ordem social defendidas no século XVI (BAREICHA, 2013).

No trabalho de Bareicha (2013), tese produzida em Brasília, é utilizada uma abordagem plurimetodológica com o objetivo de investigar as representações sociais a respeito da exclusão social e do “ser cigano” e não cigano. A pesquisadora destaca que uma das contribuições do estudo se dá pelo fato de que as representações sociais podem ser estabelecidas tanto por uma memória afetiva oriunda de experiências pessoais como também pela convivência contínua com o objeto de representação (BAREICHA, 2013). Essas construções contribuem para as novas concepções acerca da cultura cigana, logo, podem influenciar positivamente com práticas sociais carregadas de mais altruísmo e menos preconceitos.

2.3 Diversidade cigana e tradição oral

É necessário um “mergulho” na história dos ciganos “porque somente acabando primeiro com a ignorância, podemos acabar também com o anticiganismo.” (MOONEN, 2011, p. 6). Portanto, eliminam-se as ações contra os interesses e direitos da etnia cigana no momento em que, através do conhecimento, compreende-se o que está subjacente ao preconceito e percebe-se o que há para além dos estereótipos até então disseminados.

Essa ausência de conhecimento sobre a cultura cigana, sem dúvida, contribui fortemente com o preconceito e discriminação. O conflito étnico está presente em toda sua história justamente pela ignorância e desrespeito às diferenças entre os ciganos e não ciganos. Santos (1994) afirma que devemos “[...] lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 1994, p. 44). É exatamente à descaracterização que a cultura cigana vem resistindo incessantemente.

Inicialmente, os ciganos vieram obrigados para o Brasil a partir do século XVI, por meio de deportação sob acusações diversas: furtos, feitiçaria, vandalismo, corrupção etc., e permanecem, até os dias atuais, associados a uma visão estereotipada e marginalizada no imaginário popular.

É oportuno também esclarecer que, entre os ciganos, há uma diversidade de grupos que se diferenciam pela linguagem ou dialeto, variações regionais, tradições e costumes. A diferença existe não somente entre os que levam a vida nômade, os que adotaram o sedentarismo ou semi-sedentarismo. A distinção entre os ciganos pode ser evidenciada no Brasil com a presença de três etnias com culturas, língua e costumes diversos. Os Rom, os Sinti e os Calon.

Ao descrever essa distinção, Moonen (2011) afirma que “os Rom falam a língua romani, e são divididos em vários sub-grupos com denominações próprias como Kalderash, Matchuaia, Louvara Curara e outros.” (MOONEN, 2011, p. 13). Os Sinti falam a língua sintó, os Calon, a língua caló¹⁰. O autor ainda acrescenta que os ciganos não se diferenciam entre si apenas linguisticamente e culturalmente, mas também econômica e socialmente.

Os *calon* e os *rom* compartilham alguns valores em comum e se percebem como um povo distinto em comparação aos *gadjés*, “não ciganos”, tendo diferentes identidades baseadas no idioma (calé e romanês), nos valores morais, nas crenças espirituais, no parentesco e nos laços de clã. Apesar de terem características culturais distintas e não homogêneas, eles não formam um grupo fenotipicamente coeso no Brasil. (CAIRUS, 2014, p. 3)

Vale observar que, no que tange à origem da etnia cigana, devido à ausência de registros escritos, existem duas vertentes: a primeira, de que são oriundos do Egito, defendida pelos que se autodefinem ciganos, e a segunda, defendida pelos pesquisadores, historiadores, antropólogos ciganólogos, que atualmente afirmam que os povos ciganos são originários da Índia e que, há cerca de mil anos, começaram a se dispersar pelo mundo.

De acordo com Moonen (2011), os primeiros ciganos que desembarcaram no Brasil foram oriundos de Portugal. Em 1574, João de Torres e sua esposa Angelina foram presos apenas pelo fato de serem ciganos. Embora existam documentos comprovando suas exportações, não há a confirmação de sua chegada ao Brasil, tampouco quanto a sua permanência e de sua família. Assim, o autor conclui que é possível que outros ciganos tenham chegado antes dele.

¹⁰ Vale lembrar que, tanto no Nordeste como no Sudeste brasileiro, quando se refere à língua dos Calon, esta é denominada Chibi. O termo “caló”, citado por Moonen, é de uso mais comum na Europa ou por organizações a nível mundial.

Fica evidente que, quando se trata de ciganos, os registros escritos, além de darem margem à dúvida e não descrição da realidade, possuem muitos dados são incompletos e inconclusivos. Teixeira (2008), ao abordar sobre a história dos ciganos no Brasil, afirma que só se falava de ciganos quando sua presença inquietava, e que, quase sempre, incidiu sobre o “cigano” entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem as características estereotipadas.

Devido ao histórico de preconceito e discriminação, muitas declarações e histórias sobre os ciganos podem não ser fidedignas, como, por exemplo, a afirmação de que todo cigano é adepto à vida nômade. No entanto, pelo fato de se espalharem por diversas regiões do mundo, e muitas vezes não permanecerem em uma determinada região porque foram expulsos, acredita-se, erroneamente, que somente é cigano aquele que é andante.

Da mesma forma que a cultura não cigana, por um longo período, tentou determinar uma cultura universal e única, tentou também, equivocadamente, disseminar conceitos e concepções a respeito dos ciganos como se fossem um grupo homogêneo, desconsiderando suas especificidades e singularidades. Mota (2015) adverte que os ciganos

[...] não representam um povo compacto e homogêneo. Mesmo pertencendo a uma única etnia, existe a hipótese de que, desde a Índia, tenham sido fracionados no tempo e divididos, desde a origem, em grupos e subgrupos, falando diferentes dialetos. As diferenças no modo de vida, a forte vocação ao nomadismo de alguns contra a tendência à sedentarização de outros, gera uma série de contrastes que não se limitam a uma simples diferença entre seus integrantes. (p. 26)

Todas essas diferenças entre os grupos e subgrupos ciganos precisam ser reconhecidas e legitimadas, principalmente, pelos não ciganos, a fim de eliminar os rótulos e estereótipos que, além de reforçarem os preconceitos, intensificam padrões e limites. O reconhecimento por parte da comunidade cigana é importante por diversos motivos aqui já mencionados, no entanto, faz-se necessário também o reconhecimento por parte dos subgrupos ciganos, já que existem grupos que não consideram outros devido às divergências de costumes e tradições.

Dentre os grupos encontrados no Brasil, “os Rom” são os mais pesquisados e descritos, de acordo com Moonen (2011), devido à autodefinição como autênticos e nobres, enquanto os outros grupos são de categoria inferior e ilegítimos. Dessa forma,

o modo de vida dos Rom passa a ser observado como um modelo a ser adotado, e aqueles que não o fazem não seriam “verdadeiros ciganos”, definição esta classificada como “rom-centrismo”, que é a supergeneralização pelos ciganos e pelos ciganólogos (MOONEN, 2011).

Entre os ciganos, encontramos categorias sociais distintas: uma pequena minoria que frequenta a escola e chega à universidade; existem aqueles que desenvolvem profissões tradicionais como comerciantes e artistas, que em geral são economicamente bem-sucedidos e possuem a valorização de outros ciganos; e encontramos o que, popularmente, é de maior conhecimento, os que vivem em bairros periféricos desenvolvendo atividades econômicas com trabalhos temporários, como comércio ambulante e ferro velho (MOONEN, 2011).

Moonen (2011) ainda acrescenta:

Desconhecemos estudos detalhados sobre as diferenciações entre ciganos em países específicos (por exemplo, entre Kalderash e Calon no Brasil), mas é mais provável que em todos os países existam ciganos ricos e pobres, conservadores e progressistas, analfabetos e outros com diplomas universitários, politicamente passivos ou ativos, nômades e sedentários. Inclusive no Brasil. (p. 17)

Teixeira (2008) afirma que os ciganos são diversos e singulares. Diversos em seus modos de vida, em suas profissões, religiões, língua e dialetos, moradias, nacionalidades, costumes e tradições; singulares ao partilharem concepções e conceitos que os diferem dos não ciganos e os reúnem em memórias e culturas comuns.

Dentre as percepções comuns aos grupos ciganos, destacamos as visões de família, liberdade e tradição oral. Mota (2015) explica:

A família é sagrada para os ciganos, consistindo-se em uma base forte na qual os ciganos buscam inspiração para seu viver e para perpetuar sua cultura. É nela que se sentem unidos e seguros, enraizando laços de afetividade entre avós, pais, filhos, netos, genros, noras, tios e sobrinhos. No seio da família as crianças aprendem a respeitar e a honrar seus familiares. (p. 26)

É através da família, com o casamento entre ciganos do mesmo subgrupo, que conseguem garantir a continuidade de suas crenças e valores. Os rituais do casamento se diferem por grupo, mas geralmente se misturam com os ritos da religião

adotada de acordo com os costumes da região em que estão no momento do casamento.

Outro conceito que comumente é associado ao modo de vida da população cigana devido, principalmente, à dinâmica do nomadismo, é a liberdade. Todavia, é importante esclarecer que a concepção de liberdade dos ciganos vai além da adoção da vida nômade, pois, para eles, esta é uma espécie de estado de espírito, e para desenvolver essa compreensão sob a ótica do cigano, precede compreender o que é ser cigano, mas na perspectiva deles.

A liberdade relacionada à facilidade de estar sempre em movimento, em diversas cidades e regiões do país, pode estar associada também à estratégia de perpetuação e conservação de suas tradições. Andrade Júnior (2013) esclarece:

Os ciganos buscam em seu nomadismo uma independência em relação ao outro cultural e com isso conseguem manter sua cultura quase intacta e, ao mesmo tempo, manter um estado de permanente tensão entre seus membros e as culturas que em seu périplo o contato torna inevitável. Permanecer estranho ao outro é uma das táticas encontradas por eles para não segmentar suas práticas e, de certa forma, amalgamar seus discursos como grupo social. (p. 98)

Um “pensamento cigano” que pode facilitar a nossa compreensão é a afirmação “Minha terra é o planeta. Meu teto é o universo. Minha religião é a liberdade.” (BRASIL, 2007, p. 4). Esses três lemas e verdades sintetizam o que é ser cigano, porém dão margem a várias interpretações, o que, inicialmente, poderia causar estranhamento ou contradição, mas, devido às singularidades e diversidade cigana, acreditamos que os vários entendimentos ampliam as possibilidades de compreensão. Portanto, podem nos ajudar a compreender e interpretar os lemas com a associação ao desprendimento, por vezes, do local de nascimento, da facilidade de reconstrução de vidas e história, mesmo diante da perseguição e não acolhimento dos não ciganos. Os lemas compõem, ao mesmo tempo, a tradição em não se distanciar dos costumes ciganos e a capacidade de adaptação aos moldes culturais do território em que permanecem naquele determinado momento.

Macedo (1992) afirma que “para os ciganos vale mais o que se faz por liberdade do que por obrigação.” (MACEDO, 1992, p. 42). Dessa forma, a liberdade pode ser percebida e vivenciada na vida nos acampamentos, sem portas, sem chaves, fáceis de desmontar, com livre acesso de todos do grupo. O que, para os não ciganos, pode

ser entendido como invasão de privacidade, para os ciganos é a oportunidade de ter maior contato com os outros moradores, bem como com a natureza e o ar puro (SOUZA, 2009).

As famílias ciganas que colaboraram com a pesquisa hoje não mais vivem em acampamentos ou tendas. Em 2011, quando tivemos o primeiro contato com as famílias ciganas, essa foi a realidade encontrada, mas, aos poucos, foram fixando moradia e construindo seus lares, assumindo o que nós não ciganos chamamos de uma vida sedentária.

É importante frisar que a mudança da vida nômade para a sedentária pode ter vários significados. Primeiro, são ciganos que, independentemente da etnia a que pertencem, não sofreram discriminação ao ponto de precisarem se deslocar para outras regiões; segundo, não foram expulsos da cidade; terceiro, assimilaram e se adaptaram às práticas culturais do local em que construíram moradia, sem precisar de desvencilhar de suas tradições ciganas.

A visão do sujeito cigano vinculado apenas à imagem do viajante ou nômade precisa ser desconstruída no imaginário da sociedade, pois as famílias ciganas, em sua grande maioria, deslocaram-se de um lugar para o outro devido à perseguição do não cigano. É sabido que a passagem por diversas regiões do mundo é uma característica marcante, no entanto, a vida nômade não pode ser considerada como algo determinante, tampouco como condição para ser cigano.

Ao discorrer sobre os ciganos Calon de Camaçari (BA), Cruz e Cruz (2019) afirmam que, com o contexto da sedentarização, o uso da língua perde um pouco sua função inicial de proteção contra os não ciganos, os assim chamados “brasileiros”. Por outro lado, pontuam que “o sentido das práticas Calon, em comunidades isoladas e ágrafas, adquiriu um caráter em que a oralidade funcionava como o grande elo ente o ‘nós’ e os ‘outros’.” (CRUZ; CRUZ, 2019, p. 20).

A liberdade é fundamental e atrelada à tradição cigana que se mantém através da oralidade. A língua cigana passou por modificações ao longo dos séculos, sofrendo influências das diversas regiões percorridas pelo mundo, mas mantém sua preservação cultural por meio do sigilo. A língua falada dos ciganos não é encontrada em livros ou dicionários, e essa particularidade fortalece suas tradições a as mantém seguras e protegidas dos não ciganos.

Jamais um cigano ensina a um gadjé tudo sobre sua língua. Mesmo essa língua tendo se modificado ao longo dos anos e das viagens, visto estarem seus falantes sempre em contato com outras culturas, sua preservação tornou-se quase necessária à sobrevivência. Sua força está na tradição da oralidade, já que nunca se fixou na escrita. Os contadores de histórias entre os ciganos são membros respeitadíssimos na comunidade. Nada mais desprezível para um cigano do que encontrar outro cigano que perdeu contato com a língua original. (ANDRADE JÚNIOR, 2013, p. 97)

Dessa forma, numa sociedade que valoriza o escrito, a tradição oral cigana se mantém. Mesmo que em determinados espaços esteja sem a notoriedade devida e de direito, a etnia sobrevive com a superação de leis anticiganas, e o surgimento de normas em sua defesa. A origem de associações e organizações ciganas vem na perspectiva de garantir os direitos que historicamente foram negados. Com documentos legais que inibem o extermínio da população cigana, a presença da escrita, do registro escriturístico em favor dos ciganos, demarca o interesse pelo registro escrito em favor da conservação da cultura cigana.

Portanto, a preservação cultural é garantida pela oralidade, mas se faz necessária a criação de dispositivos legais para que a tradição oral seja mantida. Quer com os ensinamentos passados dos mais velhos para os mais novos, quer através da contação de histórias ou na conservação sigilosa da língua cigana, esse povo resiste ao conservar suas crenças e modo de vida, ao assimilar a cultura não cigana e não se desvencilhar da sua própria cultura.

2.4 Identidade Calon de Camaçari (BA)

Partimos da premissa de que as identidades são construídas, ou seja, não surgem prontas, tampouco são fixas nos sujeitos. Para Castells (2008), este é um processo de construção que ocorre em um sistema influenciado pelas relações de poder estabelecidas na sociedade. Isso significa que as identidades sociais são formadas com o objetivo de induzir a dominação de uns sobre outros através, por exemplo, das instituições sociais.

Essa construção, marcada pelas relações de poder, foi classificada por Castells (2008) em três diferentes formas e origens.

[...] Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]. Identidade de resistência: criada por

atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação [...]. Identidade de projeto: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscar a transformação de toda estrutura social. (CASTELLS, 2008, p. 24)

Podemos nos utilizar do conceito de “identidade de projeto”, descrito por Castells (2008), para refletir sobre a identidade Calon dos ciganos de Camaçari (BA), pois a comunidade que vive na cidade há mais de quarenta anos tem conseguido, ainda que não vencido o preconceito, viver no município e construir novos significados para os seus costumes, hábitos e tradições.

Estamos cientes de que tais particularidades se transformam constantemente e constroem as identidades individuais e coletivas, pois, conforme alguns ciganos costumam dizer quando se referem a si mesmos, são “uma nação dentro de outra nação.” (BRASIL, 2007, p.19). Destacamos o fato de os mesmos reconhecerem suas especificidades e diferenças e formarem uma nação particular ao mesmo tempo que influenciam e são influenciados por não ciganos.

Os ciganos, segundo Senna (2005),

[...] carimbaram os padrões simbólicos circundantes em todas as esferas componentes da estrutura social, seja no sistema adaptativo, associativo ou ideológico. [...] Essa identidade múltipla, formada e se formando em continuada ação conjugada e radical que se estabelece em um universo de complexidades relacionais, faz, de cada brasileiro, a tonalidade de um verniz cigano e de cada cigano a extensão subjetiva possível dos modos singulares de ser brasileiro. (SENNA, 2005, p. 73)

Assim, os processos de adaptação cultural dos ciganos com os não ciganos são moldados constantemente, não podendo ser observados como algo superado ou acontecido no passado, pois são processos atuais, vivos e tecidos a cada elemento cultural que ganha significado ou é ressignificado por ambos os grupos, ciganos e não ciganos.

De acordo com Hall (2011), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (p. 13). Desse modo, somos contrastados por uma diversidade complexa de identidades imagináveis que em dados momentos podemos nos perceber. (HALL, 2011). Por isso, é pertinente questionarmos: quais as identidades possivelmente

percebidas no grupo dos sujeitos que se denominam como “ciganos Calon”? O que os registros orais e escritos nos contam sobre esses sujeitos? Quais suas tradições e costumes? O que os aproxima dos demais ciganos? O que os aproxima dos não ciganos?

Conforme dito anteriormente, o grupo cigano mais pesquisado é o Rom, no entanto, nas pesquisas encontradas, pressupõe-se que haja uma semelhança entre os Calon e os Rom. Ao pesquisar sobre a história dos ciganos no Brasil, Teixeira (2008) explica que os ciganos Calon construíram suas diferenças culturais devido ao longo período de contato com os povos ibéricos, e ainda são numerosos atualmente na Península Ibérica, contudo, migraram para outros países europeus e americanos (TEIXEIRA, 2008).

Vindos de Portugal, os ciganos Calon chegaram ao Brasil no século XVI de modo voluntário ou obrigados. Percebemos, assim, que o histórico de exclusão e discriminação é comum a todos os grupos ciganos, estejam eles na Europa, no Brasil ou em outras regiões no mundo. Com essa rotatividade nem sempre voluntária, insistimos em dizer, é possível inferir que os Calon da Europa não são os mesmos Calon dos países sul-americanos. Os Calon do Rio de Janeiro não são os mesmos que se encontram na Bahia, pois assimilam as características regionais e culturais de onde estão. Entretanto, é possível afirmar que algumas tradições e costumes sejam comuns aos ciganos que se autodefinem como Calon.

Ao abordar sobre a construção das identidades ciganas no Brasil, Cairus (2014) afirma que,

[...] devido à sua miscigenação, é impossível alocar ciganos em uma categoria de cor específica, uma vez que eles podem ser percebidos como brancos, negros ou morenos. Se no Brasil eles são geralmente percebidos (e até mesmo se autoidentificam) como uma “raça” separada, isso se relaciona ao pertencimento a um grupo étnico diferente. (p. 3)

O reconhecimento entre os ciganos de grupos diferentes pode ser de simples identificação. No entanto, para os não ciganos, essa percepção ainda é extremamente complexa, pois, se é possível inferir que aquele sujeito é cigano devido à sua forma de vestir e falar, é pouco provável que um não cigano seja capaz de perceber as especificidades de um Sinti ou um Calon. No Brasil, não há registros nas pesquisas de subgrupo entre os Calon; estes costumam ser mais pobres quando comparados a

outros grupos ciganos e geralmente expõem suas características étnicas usando roupas típicas em público, sendo nômades (CAIRUS, 2014).

Segundo a “Embaixada cigana do Brasil” (2013), a etnia Calon que atualmente vive no Brasil reúne influências de sua estadia na Turquia, Espanha e Portugal. Dentre as principais características, destacam-se pelas relações de parentesco, dialeto e estilo de vida. As famílias geralmente são lideradas por um chefe, um homem que deve orientar os demais do grupo – casais de idosos, filhos e netos. Embora existam casos de não ciganos se casarem com ciganas, a tradição busca a permanência de união civil entre pessoas do mesmo grupo. “Caso o casal venha se separar, os filhos e filhas ficam com o homem, pois esse detém o poder sobre a mulher e a família e é quem porta a ciganidade.” (PERPÉTUO; RÊSES, 2018, p. 70).

O modo de subsistência pode variar, mas costumam ser comerciantes informais, atuando na compra e venda de ferramentas, ou comércio de carros usados, eletrônicos e agiotagem. Alguns se adaptam à dinâmica urbana, outros se adequam melhor ao modo de vida rural e se envolvem com atividades como a criação de animais a exemplo de galinhas, porcos e cavalos (EMBAIXADA CIGANA DO BRASIL ROMANO PHARALIFE, 2013).

Perpétuo e Rêses (2018) reforçam que, geralmente, os homens são os provedores e se dividem em duas funções, de modo que, enquanto uns vão para as ruas vender suas mercadorias, outros assumem a “proteção” do acampamento, sendo guardiões da família, já que as barracas e tendas não possuem portas e trancas, deixando os ciganos expostos.

Na maioria das vezes, as mulheres somente trabalham quando os maridos não conseguem sozinhos sustentar a família. Para os ciganos Calon, é uma situação que se justifica somente em casos de extrema pobreza e vem acompanhada de muita vergonha e humilhação, pois admitir a necessidade de a mulher também trabalhar é afirmar a “incapacidade” e fracasso do homem cigano em manter a família.

Os homens podem se vestir com o que se assemelha às roupas de vaqueiro, com chapéu, bota e cinturão, ou podem usar trajes comuns aos não ciganos. Quanto às mulheres, estas usam vestidos longos, com babados, rendas, muitas cores e brilhos (EMBAIXADA CIGANA DO BRASIL ROMANO PHARALIFE, 2013).

As mulheres, além da religiosidade, ainda carregam consigo sinais externos da própria identidade Calon, pois suas vestimentas são o que

de mais visível pode-se ter do grupo. Homens trajam-se conforme moda local e podem passar por despercebidos por onde estejam, de forma similar ao arquétipo camponês, local onde os acampamentos se localizam com maior frequência, bem como onde se encontrava o público com o qual mais interagiam. (CRUZ; CRUZ, 2019, p. 40)

É importante destacar que essas descrições sobre a etnia Calon não podem ser generalizadas, pois, quando se refere à cultura cigana, não é prudente determinar padrões fixos e fechados. No que se refere aos Calon de Camaçari (BA) colaboradores da pesquisa, estes adotaram uma vida sedentária, no entanto, devido ao modo de subsistência de alguns, o deslocamento para municípios e estados vizinhos é uma prática comum. Assim, podem ficar por semanas ou meses em outras cidades.

Em conversas com a comunidade cigana que pertence ao maior agrupamento de ciganos da cidade de Camaçari (BA), não foram evidenciadas as razões e motivações de escolha do nordeste, da Bahia e do citado município. São desconhecidas, também, as justificativas para aquele bairro específico ser onde mais se encontram famílias ciganas. São famílias oriundas de estados vizinhos como Sergipe, e procedentes de municípios do interior baiano como Alagoinhas. Recém-chegados no bairro viviam em acampamentos e tendas, mas, atualmente moram em casas construídas.

De acordo com um pai de aluna, a família dele foi uma das primeiras a chegar no município de Camaçari (BA). Vindos do sul da Bahia em busca de melhores condições de vida, chegaram à região metropolitana de Salvador, capital do estado, ainda vivendo em acampamentos, tendas e barracas. Segundo ele, passavam muita fome naquela época, há mais de quarenta anos. A ida para o município de Camaçari (BA) vinha com a esperança de dias melhores, pois outras famílias relatavam a possibilidade de um lugar melhor para viver.

Conhecida mundialmente pelo Polo Industrial, Camaçari fica a cerca de 41 km da capital baiana. Lima (2015) acrescenta que o município

[...] possui 745,8 quilômetros quadrados de área territorial, é o maior e o mais industrializado da Região Metropolitana. Sendo sede do maior complexo industrial integrado do Hemisfério Sul, Camaçari é referência nacional em desenvolvimento econômico. (p. 81)

A presença da indústria na cidade não apenas movimenta a economia, mas também instiga o interesse em pesquisas na região. Em busca no banco de teses e dissertações da CAPES, é possível encontrar cerca de 370 estudos em Camaçari (BA), abordando, geralmente, investigações relacionadas ao Polo Industrial, com temas relacionados a questões ambientais, estrutura social, planejamento social, gestão de pessoas, políticas públicas, responsabilidade empresarial, qualidade de vida no trabalho, segurança do trabalho, entre outros.

Encontramos, aproximadamente, 25 pesquisas realizadas em Camaçari desenvolvendo abordagens relacionadas com o tema educacional, sendo que 10 desses estudos estavam vinculados a Programas de Pós-graduação em Educação. Devido à grande influência, já mencionada, do Polo Industrial, as outras pesquisas apresentam vínculo com programas de Administração, Políticas Sociais e Cidadania, Saúde Coletiva, Desenvolvimento de Gestão Social, Psicologia, Desenvolvimento Regional e Urbano.

Atraídos pela movimentação do mundialmente conhecido Polo Industrial, os ciganos Calon que hoje vivem em Camaçari, justificam a permanência na cidade devido à facilidade em desenvolver seus comércios com compra e venda de produtos variados. Segundo relatos dos primeiros moradores do bairro em que a escola campo de pesquisa está localizada, a formação do loteamento se deu por invasões de pessoas vindas de bairros distantes e municípios vizinhos. Uma das especulações trazidas foi o fato de a entrega de escrituras para os moradores que ocupavam e construía suas moradias no local.

Vale ressaltar que a identificação da comunidade cigana no município se dá através do visual (vestimenta) ou por autodeclaração. Inexistem registros oficiais do quantitativo de ciganos, bem como se existe mais de um subgrupo. No entanto, é de conhecimento da população camaçariense a presença deles no município, já que eles movimentam a economia da cidade, estão matriculados nas escolas, as mulheres se vestem tipicamente e o modo de falar se difere dos demais. Contudo, seriam de fatos “enxergados” e contemplados na legislação? Essas diferenças étnicas são garantidas em direitos?

Tais questionamentos, quando respondidos, podem deixar evidente quais as concepções de educação e cultura(s) norteiam as práticas sociais desenvolvidas no município. São aquelas que abrangem e respeitam a diversidade cultural? São

concepções que culminam em práticas que incluem as diferenças da população cigana? Podemos afirmar que os direitos dos cidadãos ciganos são garantidos?

As pesquisas anteriores a esta mostram a imagem dos ciganos ainda atrelada ao preconceito e não reconhecimento cultural, reforçados pelas mídias sociais, que atualizam essas imagens introjetando as diferenças e costumes ciganos como inferiores e negativos. As falas dos educadores colaboradores da pesquisa também revelaram que o preconceito diante dos ciganos está em processo de desconstrução, sendo possível somente após o contato direto com eles, seus hábitos e tradições.

Acreditamos que as diferenças entre ciganos e não ciganos não são causadoras da discriminação, mas a concepção de que existem culturas superiores e inferiores. Portanto, as reflexões não se encerram na identificação do que motiva o preconceito, e sim na eliminação dele, logo, com a real igualdade para todos.

As abordagens acerca das noções de igualdade e diferença serão abordadas no capítulo seguinte na perspectiva de desenvolver um breve panorama dos conceitos e construções sociais que contextualizam o que se entende atualmente sobre essas duas elaborações em consonância às políticas públicas para os povos ciganos.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA O POVO CIGANO EM CAMAÇARI

“Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de outra educação possível, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para um mundo possível.”

(BEZERRA; PORTO, 2016, p. 90)

Indicar a ausência, existência, efetivação e funcionalidade das políticas públicas para o povo cigano é desvelar todo um histórico de omissão do Estado brasileiro, que ainda não conseguiu garantir em leis o gozo do princípio da igualdade de direitos para todos. Por isso, analisar os dispositivos legais da educação que contemplam os ciganos, seja através da interpretação que os abarca ou da determinação que os explicita, é imprescindível na construção de sociedades mais justas, diversas e plurais. Nessa perspectiva, as subseções do presente capítulo destacam as políticas públicas em educação para o povo cigano, enfatizando a importância da vivência e garantia das diferenças culturais.

3.1 O exercício da igualdade através da afirmação da diferença

É comum, nos diversos setores da sociedade, o discurso da necessidade da igualdade para todos. Tal direito é corroborado pelo citado na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 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, a liberdade, a segurança e a propriedade. (BRASIL, 1988)

Essa “igualdade” pode ser observada como um direito imprescindível na construção de sociedades justas. No entanto, poderá ocorrer um engano ao relacionar

o termo igualdade à homogeneização, ou seja, à percepção de todos como iguais, ignorando as diferenças intrínsecas aos sujeitos, comunidades, povos e grupos sociais.

Portanto, as reflexões, debates e construções acerca do direito à igualdade devem estar sempre relacionadas à questão da diferença, da mesma forma que o tema da diferença precisa estar associado às abordagens sobre a igualdade (CANDAUI, 2012). Definir e executar tal associação confere grande divergência quanto ao discurso a ser disseminado, se aquele que atrela a igualdade à anulação das diferenças ou aquele que revela a importância das diferenças vinculadas à promoção da igualdade, logo, imbricadas com a diminuição das desigualdades sociais.

Fica evidente, dessa forma, que um dos elementos essenciais na manutenção das desigualdades sociais é a ideia de que “todos somos iguais”. Assim, determina-se um modelo de sujeito que pensa, veste-se, porta-se, relaciona-se, comunica-se seguindo um padrão estabelecido por grupos hegemônicos que desenvolvem ações no sentido de descaracterizar os sujeitos e criar um ser universal.

Pierucci (1990), ao abordar sobre a diferença, alerta-nos que a atenção destinada a esta pode ter o intuito em manter a distância entre os sujeitos e grupos distintos, de tal modo a focar na diferença, e, por conseguinte, na perspectiva de inferiorizar e desprestigiar os ditos “diferentes”. Em contraposição está a concepção em defesa da diferença, o que não significa ser a favor da hierarquização de saberes, culturas e tradições. O autor ainda acrescenta:

A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. Tal ponto que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acabaria sendo tarefa difícil em termos práticos, ainda que menos difícil em termos teóricos. (PIERUCCI, 1990, p. 17)

Nessa linha de raciocínio, é oportuno refletir sobre as seguintes indagações: quais espaços e instituições da sociedade concebem os indivíduos como iguais? Que implicações temos ao desconsiderar as diferenças? Acreditamos que debater sobre tais questionamentos é parte da desconstrução da hierarquização e, sobretudo, do desvelamento das intenções de manipulação e opressão que contribuem para a manutenção da estrutura de classes.

Debater sobre as associações entre igualdade e diferença remete-nos a um olhar mais profundo nas relações de poder existentes na sociedade, pois, subjacente a estas relações, está justificada a opressão, a alienação e a dominação de uns sobre os outros, está a hierarquização de culturas, saberes e conhecimentos em detrimento de outros.

Tal classificação dá-se na sociedade como um todo, e a escola, instituição comumente considerada como aquela responsável por construir e compartilhar o saber legitimado pela sociedade é, também, espaço de contradição porque pode desenvolver ações no sentido de romper com as práticas e posturas que reproduzem o preconceito, a discriminação e a intolerância às diferenças culturais ou pode agir no sentido oposto, sendo contra essas questões excludentes.

Na prática, porém, o que irá justificar uma posição ou outra é o compromisso do profissional com a sociedade. As contribuições de Freire (1983) nos ajudam a elucidar tal dualidade: mudança ou permanência, transformação ou manutenção. O trabalhador social descrito por Freire (1983) é, no sentido mais amplo, um agente na sociedade, e aqui nos atemos aos trabalhadores e sujeitos que fazem a educação acontecer.

Entendemos um trabalhador social que não pode ser neutro frente o mundo, pois não existe a neutralidade. Ele é percebido na figura dos gestores nacionais, estaduais, municipais e escolares, é compreendido nos professores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, ministros e secretários de educação e todo e qualquer trabalhador que, com seus planos de trabalhos, projetos, cortes e investimentos interferem na qualidade e execução da educação escolar.

As ações desses trabalhadores não acontecem inconscientemente, tampouco de forma alheia ou descontextualizada. Ao contrário, elas demarcam decisões políticas e, sobretudo, demonstram qual a escolha feita.

[...] a opção feita pelo trabalhador social irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra. Isto só seria possível se fosse possível um absurdo: que o trabalhador social não fosse um homem submetido como os demais aos mesmos condicionamentos da estrutura social, que exige deles, como dos demais, uma opção frente as contradições constitutivas da estrutura. (FREIRE, 1983, p. 49)

Neste sentido, a opção feita pelo trabalhador social é revelada não somente com as suas afirmações, mas, sobretudo, pelas suas práticas pedagógicas. É importante questionar se as posturas e ações desenvolvidas na escola caminham no sentido contra hegemônico? Se indicam a valorização de diversas culturas? Se reconhecem o diverso, se legitima e valoriza as diferenças?

O fundamental papel do professor foi indicado na fala das professoras colaboradoras da pesquisa, que o apontam como mediador dos conhecimentos construídos e acumulados socialmente, no entanto, no que se refere à importante ação de agente conscientizador dos estudantes quanto à realidade social e à busca de melhorias na sociedade através da compreensão do contexto social não foi mencionado. Ao serem questionadas sobre qual a função do professor, respondem:

O papel do professor... É mediar as situações porque, na verdade, antigamente o professor era o detentor do saber. Só ele falava e o aluno só escutava. O aluno não tinha voz na sala e hoje em dia não, ele já até chega com mais conhecimento, muitas vezes, do que o professor. [...] Eu vejo que a função realmente é mediar o conhecimento. (Azul – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Olha, o papel do professor realmente precisa ser de mediador. Mediar o processo de ensino aprendizagem, acompanhar fazer parceria com a família porque não adianta a escola sozinha não vai dar conta de todas as atribuições que vão ser necessárias pra que essa pessoa, esse sujeito se desenvolva, né? Em todas as esferas. (Marron – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

O professor, ele deve ser o mediador. É um clichê, mas de fato é isso mesmo. Além, de transmitir esse conhecimento ele deve criar situações, estratégias para facilitar esse conhecimento. (Roxo – Professora, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Na verdade, o professor tem a função de fazer um elo entre o conhecimento e as pessoas. Na verdade, o professor é um mediador. Ele proporciona experiências que ajuda o aluno a desenvolver as suas capacidades. (Verde – Professora, Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Eu acho que o papel do professor é formar, é orientar, é motivar o aluno a aprender. (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

O papel do professor é um papel do mediador, mas o mediador voltado não só a construção de saberes, mas a todo o processo mesmo de diversidade, de inclusão. Incluir o aluno de todas as formas, independente da disciplina. (Laranja – Professora, Entrevista concedida em 31 de julho de 2019)

Nesse contexto da Educação Básica da sala de aula a gente sabe que o professor tem que ser o mediador do conhecimento. Hoje a gente não tem mais aquele professor que é o detentor da verdade, do conhecimento é mais mediação que a gente tá ali. Acontece inúmeras vezes da criança trazer um conhecimento que a gente não tinha, algo que a gente até desperta pra pesquisar, pra descobrir. Então, é o papel da mediação na sala de aula. (Lilás – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

A análise que fazemos da unanimidade em definir a função do professor como aquele responsável por mediar o saber e proporcionar experiências para desenvolver as capacidades dos estudantes é que a ênfase dada ao professor, sem associar o seu trabalho aos demais profissionais da escola e elementos que dão suporte e aparato ao desenvolvimento das práticas educativas realizadas no ambiente escolar, leva-nos a crer que foi depositada, na figura do docente, a complexa tarefa de, isoladamente, concretizar os papéis atribuídos à escola.

Compartilhamos a função de mediador do professor, porém, a ausência de ressalva sobre a importância do trabalho coletivo, da participação da comunidade escolar, do desenvolvimento de políticas públicas que subsidiem a atuação do professor, em especial, no que se refere à melhoria nas condições de trabalho, como, por exemplo, investimentos na qualificação profissional, dá-nos a impressão de que basta o professor compreender seu papel de mediador que será o suficiente para alcançar as expectativas depositadas na escola.

No relato das professoras Marrom e Lilás, foi possível observar outro aspecto importante que revela uma mudança de concepção entre a relação professor-aluno e de ensino-aprendizagem. Durante muito tempo, cabia ao professor ensinar e ao aluno aprender, compreendia-se, assim, o aluno como uma tábula rasa e o professor como o único detentor do saber.

Embora tenhamos avançado com a desconstrução dessa concepção, pelo menos nos discursos, podemos afirmar que ainda reproduzimos alguns aspectos dessa visão unilateral da aprendizagem quando desconsideramos os saberes, por exemplos, dos estudantes ciganos ao não incluirmos a sua cultura como parte dessa construção do conhecimento.

Contudo, nas abordagens das professoras ficou evidente a definição de professor como mediador, o responsável por mediar o saber sistematizado que, segundo Saviani (2008), não se trata de qualquer saber:

Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (p. 14)

Desta maneira, a escola serve para fornecer os elementos que promovem a ciência, o saber elaborado que é oriundo da cultura erudita e letrada. “Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever.” (SAVIANI, 2008, p. 15). Essa visão fica também perceptível na fala dos estudantes ciganos quando questionados para que serve a escola. Segundo eles, a escola serve para:

Aprender a ler, para aprender a escrever e para melhorar as nossas vidas. (Esmeralda – Estudante cigana, 14 anos, Entrevista concedida em 4 de junho de 2019)

Estudar, para ensinar. (Ametista – Estudante cigana, 13 anos, Entrevista concedida em 12 de junho de 2019)

Pra estudar. Pra gente fazer os deveres. (Turmalina – Estudante cigana, 10 anos, Entrevista concedida em 4 de junho de 2019)

Serve para você aprender, para ter um trabalho bom quando crescer. (Ágata – Estudante cigana, 12 anos, Entrevista em concedida 17 de julho de 2019)

Para aprender, pra ler... Para estudar. (Larimar – Estudante cigano, 9 anos, Entrevista concedida em 11 de setembro de 2019)

Para ensinar os alunos para ganhar dinheiro. (Rubi – Estudante cigano, 9 anos, Entrevista concedida em 31 de julho de 2019)

Para a gente aprender [...] E ficar mais inteligente. (Opala – Estudante cigana, 10 anos, Entrevista concedida em 4 de junho de 2019)

Para aprender [...] ensinar algo bom. (Safira – Estudante cigano, 12 anos, Entrevista concedida em 2 de junho de 2019)

Embora reconheçamos a função da escola apontada tanto pelas professoras quanto pelos estudantes ciganos, é interessante tensionar que, além do papel de mediar o saber sistematizado, o espaço escolar por, conta da sua estrutura e abrangência, não se limita ao conhecimento elaborado. Inserida em uma sociedade plural, a escola é impulsionada a rever a ciência trabalhada, bem como discutir os saberes que, durante muito tempo, não foram reconhecidos como legítimos e importantes de serem trabalhados.

A cultura popular e a cultura oral são exemplos de categorias que, aos poucos e de forma não linear, são introduzidas nos currículos escolares na perspectiva de desconstruir a ideia de que existem saberes mais importantes que outros. Essa introdução chega às escolas como resultado de contestação e resistência contra a definição imposta do que é adequado e do que é inadequado para o ambiente escolar.

Nessa distinção, são ignorados os sujeitos que compõem a escola com suas diferenças, diversidades, costumes, tradições, particularidades, singularidades e histórias de vida. Vale ressaltar que essa medida ocorre de modo velado, mas intencional, pois é imprescindível a manutenção da estrutura de classes e das desigualdades sociais.

A escola, embora demonstre uma dificuldade em contemplar a pluralidade cultural, é uma instituição cultural que carrega, em seu histórico, “o diverso”, portanto, faz-se necessário frisar que não é nova a presença da “diferença” neste espaço, tampouco incomum. Arriscamos afirmar que a tentativa de considerar a diversidade representa uma tarefa menos complexa que a tentativa de igualar os sujeitos. A confirmação disso pode ser evidenciada no fato de que a pluralidade já é real, presente, enquanto a padronização, mesmo que seja atual, é algo a se construir, algo a se forjar.

Ao refletir sobre culturas e educação, Veiga-Neto (2003) pontua que a cultura universalista desenvolvida nas escolas tende a homogeneizar sujeitos, partindo do pressuposto de que um mundo desenvolvido nos preceitos da civilidade é aquele homogêneo.

Na atualidade, as discussões acerca das identidades seguem novas abordagens. Hall (2011) afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado.” (p. 7).

De acordo com Silva (2007), a identidade, assim como a diferença, é uma relação social, podendo-se afirmar que, quando há diferenciação, ou seja, identidade e diferença, conseqüentemente há poder e disputa entre grupos.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder: O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e diferença não são nunca inocentes. (SILVA, 2007, p. 81)

Tendo esclarecidas tais definições, aumentam-se as probabilidades de construção de uma sociedade mais plural, logo, menos preconceituosa e menos carregada de padrões. A unificação ou tentativa de unificação vem associada à ideia “monocultural” descrita por Veiga-Neto (2003) como “o reatamento de tudo e todos a um só Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença.” (p. 23).

As práticas “monoculturais” desenvolvidas na escola estão associadas à incapacidade de perceber o arco-íris de cores existentes no mundo. De acordo com Santos (2006), seria o daltonismo cultural, isto é, não se contempla, não se visualiza e se desconsidera todas as culturas, tradições e manifestações que se diferem das determinadas pela classe dominante.

Romper com esse modelo é tarefa complexa porque exige não somente mudança de práticas educativas, mas, sobretudo, mudança de concepções, para ser capaz de descolonizar os currículos escolares e resultar em propostas que percebem e desenvolvem um mundo com toda sua diversidade. Essa concepção de ruptura com modelos excludentes vem em uma perspectiva de educação para os direitos humanos. Entretanto, o que são “direitos humanos”?

Tosi (2016) responde a esse questionamento empregando uma definição que comumente é usada: “direitos humanos são os direitos que pertencem ao ser humano, pelo simples fato de ser humano.” (p. 21). Porém, o autor afirma que essa acepção não traz um fundamento tão evidente quanto simula. Por esta razão, faz-se necessário debater sobre a “pretensão” de universalidade, já que esta não é real e precisa ser refletida, contextualizada e interpretada, pois não se compreende ao certo o que são direitos humanos, da mesma forma que se desconhece o real significado do adjetivo humano (TOSI, 2016).

Tosi (2016) complementa ainda que considerar as singularidades e diversidades de comportamento constitui-se em tarefa muito difícil, já que é comum fazer associação a preceitos teológicos quando se afirma que todo ser humano é digno do mesmo respeito e possui a mesma dignidade. Há uma notória contradição nessas associações, uma vez que a religião não mais é percebida como fator de consenso e sim de separação.

Presente durante a Antiguidade Clássica e a Idade Média, o “jusnaturalismo”, ou seja, o direito natural conferido e revelado pela divindade onipresente, onipotente e onisciente – o próprio “Deus” –, definia os possuidores de direitos. Nesse contexto,

os indivíduos possuíam obrigações com a sociedade e não exatamente direitos, de modo que a vontade humana era inexistente. As normas e princípios eram ditados por uma ordem maior suprema. Alguns membros da sociedade, “enviados” pela divindade, exerciam o poder confiado por “Deus” – as figuras do Papa e do Imperador, por exemplo.

O direito não era fundado sobre a vontade dos indivíduos, mas sobre o que objetivamente todos deveriam respeitar nas relações intersubjetivas; deveres que eram estabelecidos a partir de uma ordem que governava o mundo e era legitimada por Deus. (TOSI, 2016, p. 27)

Essa ideia passa a ser questionada em contextos de revoluções. Não serão totalmente excluídas, mas reformuladas, dando uma formatação que continua “elegendo” escolhidos por Deus para exercer certo poder/autoridade sobre outros, mas a vontade humana começa a ser legitimada através da criação de leis.

Nasce então, a concepção subjetiva dos direitos naturais, que desvincula e liberta progressivamente o indivíduo da sujeição a uma ordem natural e divina objetiva, conferindo-lhe dignidade e poder próprio e original quase que ilimitado e limitado somente pelo poder igualmente próprio e original do outro indivíduo, sob a égide da lei e do contrato social. Inicia-se, desse modo, a transição do direito para os direitos humanos. (VILLEY *apud* TOSI, 2016, p. 30)

É importante deixar evidente que os direitos humanos, nessa formatação, adquirem novos significados. O que antes era “garantido naturalmente” passaria a ser coberto pelo “contrato social”, pacto social entre indivíduos com a função de garantir os direitos fundamentais do ser humano. Findada estaria a ameaça por conta da inexistência de leis e de esferas que assegurasse o cumprimento do direito.

Vinculado ao contrato social, está a criação não somente do povo enquanto soberano, mas sobretudo do Estado, elemento indispensável nesse contexto, pois é conferido a ele a função de proteger e garantir o direito de todos os indivíduos. A soberania popular, embora não possa questionar o Estado, exerce “poder”, já que se configura na coletividade e no consenso dos indivíduos.

O que se observa são momentos evolutivos da construção de sociedades justas e igualitárias. Essas conquistas, sempre atreladas a situações de debates e revoluções, foram importantes para a transformação do direito divino em direito

natural, da mesma forma que contribuíram para a mudança do direito individual para o direito coletivo, ou seja, o indivíduo dentro de um contexto social e com todos os seus direitos econômicos e sociais, para, em seguida, as singularidades e particularidades coletivas iniciarem o “protagonismo” na construção/renovação dos direitos humanos.

Desse modo, a história tem nos mostrado o quanto ainda é “premature”, isto é, o quanto está em formação, ganhando “corpo” e sustentação a definição “do que é” e “do que” se pretende quando se recorre aos direitos humanos.

[...] a história conceitual ou das ideias deverá ser lida sempre mostrando a relação e a vinculação com a história social, com os acontecimentos sociais que têm como protagonistas as classes, os estamentos, as corporações, os conflitos religiosos, econômicos, culturais, políticos e as lutas sociais que perpassam o longo processo de afirmação histórica dos direitos do homem. (TOSI, 2016, p. 38)

Essa lógica confirma a capacidade de o ser humano transformar-se, modificar, portanto, as sociedades ao mesmo tempo que questiona suas estruturas e modelos instalados ou pré-determinados. Por outro lado, a história nos mostra que, se ainda é necessária a discussão sobre a efetivação dos direitos humanos, significa que permanece grande a omissão/descumprimento dos mesmos.

Por isso, as reflexões feitas por Candau (2008), ao questionar se há relevância no discurso sobre os direitos humanos na atualidade, fazem sentido, não na perspectiva de desprestigiar, mas, principalmente, de intensificar construções, ideias e concepções que percebam o particular, o universal e o relativo, pois o universalismo dos direitos tal como foi construído leva a autora a tecer outros questionamentos quanto ao reconhecimento das diferenças culturais, quanto à consideração dos valores e tradições dos diversos grupos sociais, quanto à importância dada às várias lógicas de produção de saberes (CANDAUI, 2008).

Tais questionamentos são reforçados com as ideias de Santos (2009), ao versar sobre os desafios dos direitos humanos em contemplar as diversidades existentes nas sociedades. De acordo com o sociólogo, é necessário ressignificar os direitos humanos na contemporaneidade. Para isso, ele estabelece relação entre o global e local.

A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social

ou entidade rival. Aquilo que chamamos de globalização é sempre globalização bem-sucedida de determinado localismo. Em termos analíticos, seria correta a utilização do termo localização em vez de globalização para designar a presente situação. O motivo da preferência para o último termo é basicamente porque o discurso científico hegemônico tende a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores. (SANTOS, 2009, p. 11)

Fica evidente, desta forma, que a ressignificação dos direitos humanos, proposta pelo autor supracitado, perpassa, inicialmente, por assumir suas raízes, bem como sua história, a fim de trazer para discussão suas problemáticas, possibilidades e limites. Para tanto, faz-se necessária a superação do impasse entre o universalismo e o relativismo cultural; a percepção de que todas as culturas têm concepções de dignidade humana, o que acaba por tornar todas elas incompletas; o entendimento de que toda cultura é monolítica; e que todas as culturas classificam indivíduos e grupos sociais entre os princípios da igualdade e da diferença (SANTOS *apud* CANDAU, 2003).

Essas concepções, quando reconhecidas e desenvolvidas na educação dos sujeitos, em suas diversas formatações, sejam elas desenvolvidas em ambientes formais, a exemplo da escola, ou trabalhadas em espaços não formais, como feiras-livres, proporcionam troca de saberes e aprendizagens, portanto, uma educação na perspectiva dos direitos humanos que não somente rompe com modelos excludentes, mas, sobretudo, estabelece um compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Nessa conjuntura, cabem as contribuições do pensador contemporâneo John Rawls (1992), ao estabelecer o conceito de justiça como equidade, com o objetivo de equilibrar os valores da liberdade e da igualdade nas sociedades democráticas. De acordo com Rawls (1992), cabe ao Estado estabelecer condições para que ambos os valores sejam exercidos por todos os cidadãos. A possibilidade torna-se exequível à medida que são apresentadas soluções públicas de natureza e ordenamento político e não de ordem moral, tampouco religiosa. Para o autor:

[...] numa democracia constitucional a concepção pública de justiça deveria ser, tanto quanto possível, independente das controvérsias, filosóficas e religiosas. Assim para formular tal concepção, aplicamos o princípio da tolerância à própria filosofia: a concepção pública de justiça, e não metafísica. (RAWLS, 1992, p. 25-26)

O pensamento de Rawls (1992) é, no mínimo, interessante porque coloca os cidadãos em um estado de ignorância em que são impedidos de ter ciência das suas vantagens e desvantagens na sociedade. Tal ignorância é justificada na real possibilidade de igualdade e liberdade mesmo diante da ampla diversidade de crenças, valores, condições econômica e social. O então chamado de “véu da ignorância” coloca o sujeito não na premissa da neutralidade, mas na condição de justo, ou seja, não agirá de modo tendencioso privilegiando uns em detrimento de outros exatamente por não saber sua real condição na estrutura social.

Os princípios de justiça estabelecidos em um contrato social em que os princípios básicos de justiça estão atrelados a liberdade e igualdade equitativa, ou seja, a justiça social vem acompanhada dos princípios das liberdades básicas (de pensamento, crença, expressão, religião, de se manifestar, de ir e vir); princípios da igualdade de oportunidades; e o princípio da diferença.

Com o gozo do princípio das liberdades é possível exercer os direitos civis e políticos, ou seja, os direitos humanos de primeira geração. Deste modo, é importante que essa discussão sobre direitos humanos seja atrelada a emancipação dos indivíduos e a educação intercultural, ou seja, “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.” (WALSH *apud* CANDAU, 2008, p. 52).

Fortuna (2015), ao discutir a partir de Freire a emancipação humana afirma que:

Quando falamos em transformação, temos presente a interdependência entre o transformar, formar e agir. A efetivação deste tripé, deve ser um ato de emancipação e melhoramento de condição de vida dos sujeitos e grupos da sociedade. Em contraposição, entendemos que a transformação em si é enfrentamento, choque de realidade de um determinado contexto, em que os sujeitos envolvidos não compreendem a importância de se instaurar a mudança que, muitas vezes, desestabiliza, sendo ela subjetiva do próprio sujeito ou da sociedade. (p. 64)

A transformação aqui almejada vem atrelada ao exercício da cidadania e da ação política, esta última entendida na perspectiva de Aristóteles, filósofo grego que viveu antes de Cristo e descrevia a política justa como aquela que age no sentido de igualar os desiguais. Ele definia a justiça distributiva como a que distribui igualmente os bens a todos cidadãos e a justiça participável como a que dá poder político e que, portanto, deve ser exercida por todos cidadãos (CHAUI, 2007). A política nesse

sentido, não pode ser percebida como algo técnico, ou ser relacionada aos que têm aptidões para tal feito.

Por outro lado, quem são esses cidadãos de direitos? Quem são esses a exercer tais privilégios? Quem está com a licença de exercer a política? As políticas são pensadas a fim de contemplar a diversidade? Acreditamos que as indagações vêm na perspectiva de movimentar e reverter o cenário desigual que durante muito tempo respaldou a padronização e ignorou ou foi omissivo com as diferenças dando força para as desigualdades sociais. A ideologia que alimenta e mantém tal situação é fortalecida, de acordo com Chauí (2007), pelo esquecimento da política.

Este esquecimento ocorre quando: há uma diminuição do espaço público em consequência do advento do privado; com a inversão de opinião pública para manifestação pública — aquela que dissemina interesses individuais; pela submissão da política aos procedimentos da sociedade de consumo e do espetáculo; e através da ação dos meios de comunicação que manipulam e alienam a população (CHAUI, 2007).

Poderíamos afirmar, que ciente dessa estrutura findada estaria a nossa alienação? Fanon (2008) vem nos dizer que não. Já que não é suficiente, apenas a mudança da visão de mundo, faz-se necessário também a ação com a mudança do mundo. Para Fanon (2008), ser ou estar alienado te deixa incapaz de não somente compreender o que acontece a sua volta, mas também impossibilitado de constituir-se como sujeito capaz de interagir nas relações de poder existentes na sociedade.

Essa “incapacidade” se dá através do não reconhecimento enquanto humano, do não reconhecimento enquanto ser pensante, produtor e ativo. Em “Peles negras, máscaras brancas”, uma das obras mais importantes de Fanon (2008), é feita esta reflexão de como a hegemonia branca-europeia disseminou um conceito de ser humano único e universal ao europeu, ou seja, tudo aquilo que difere do padrão estabelecido não é racional, não é culto, não é humano, não é bom.

Essa unificação do que é humano, assim como do que é valorizado ainda permanece na atualidade de forma incisiva determinando modelos de cultura, de sociedade, de escola, do que é valorizado em consequência do que não é apreciado. A ideia monocultural, ou seja, de uma cultura universal, perdura. Ainda que falemos hoje em “culturas” continua enraizado o conceito hierarquizante pois, as “outras” culturas não são legitimadas, em todos os espaços sociais, tão pouco valorizadas (VEIGA-NETO, 2003).

Isso pode ser percebido no que é de fato trabalhado nas escolas. Quais saberes e culturas são fortemente valorizadas? Quais estão presentes nos currículos escolares? Quais manifestações são consideradas importantes histórico e culturalmente? Entretanto, há de considerar-se que a sociedade é dinâmica e a realidade é mutável. De modo que a ação dos sujeitos pode reforçar os processos de exclusão, discriminação e homogeneização ou pode construir relações que privilegiem o diverso em uma perspectiva da pluralidade e do multiculturalismo.

De acordo com Candau (2008), o primeiro passo para essa construção é a distinção das diferentes concepções de multiculturalismo existente na sociedade. A autora destaca três perspectivas que considera fundamentais: o multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo (interculturalidade).

Sobre o multiculturalismo assimilacionista, Candau (2008) acrescenta que este

[...] favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados a cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. (p. 50)

Trazendo tal configuração para a escola, os estudantes das diversas culturas são integrados, não mais excluídos, porém “convidados” a se afastarem de suas crenças, valores e costumes para incorporarem a “cultura universal” desenvolvida pela instituição escolar. O caráter monocultural caracteriza-se na anulação da cultura dos até então excluídos. Omite-se as diferenças com o objetivo de homogeneização (CANDAU; MOREIRA, 2003). Já na ideia do multiculturalismo diferencialista se opõe a essa premissa uma vez que:

Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. (CANDAU, 2008, p. 51).

Dessa maneira, estabelecem-se comunidades culturais homogêneas “fechadas” que buscam não interagir e/ou dialogar com as culturas que diferem do seu grupo social. Criam-se suas próprias organizações com espaços específicos.

Trazendo para educação institucionalizada temos, assim, escolas específicas para cada grupo étnico.

Em contraposição ao multiculturalismo assimilacionista e ao diferencialista o multiculturalismo interativo propõe a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais. Seria o que Santos (2006) chama de diálogo intercultural no objetivo de não somente admitir a diversidade cultural, mas também de celebrá-la, pois parte-se do pressuposto de que há um enriquecimento recíproco mútuo entre culturas.

Dentro da perspectiva do grupo de intelectuais chamado “Modernidade/Colonialidade” essa mudança na sociedade dá-se através do desenvolvimento de uma pedagogia com base na interculturalidade crítica e na de-colonialidade, ou seja, a construção de uma visão pedagógica capaz de denunciar, mas também constituir a criação de novas condições políticas, culturais, sociais e de pensamentos (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

A interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2010), é central na construção desse novo pensamento de sociedade e sujeitos. Segundo ela, “não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um, projeto de existência, de vida.” (WALSH *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Assim, para fundamentar este debate é oportuno esclarecer a definição de alguns conceitos que se relacionam diretamente com o fundamento da interculturalidade crítica como o que vem a ser colonialidade, e de-colonialidade.

O processo pelo qual nós que fomos, durante muito tempo, colonizados e absorvemos ou adotamos a cultura, o pensamento e os valores dos colonizadores, e que, mesmo após a descolonização permanecemos com o comportamento de subalternização e de colônia. Isto porque o processo de descolonização não vem necessariamente atrelado a libertação das mentes.

Sobre essa estrutura, Maldonado-Torres (2010) afirma que,

[...] apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (*apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 18)

Na definição de Quinjano (2000), a colonialidade é um dos elementos indispensáveis e característicos do modelo mundial de poder capitalista, pois:

[...] se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala local. (*apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101)

Trazendo isso para o contexto da escola podemos evidenciar a colonialidade na formatação dos currículos em que se privilegia determinados saberes em detrimento de outros. É notório, também, na ausência de práticas educativas que contemplem as diversidades culturais nas quais determina-se que alguns conhecimentos são mais importantes que outros. A escola, assim, reproduz a colonialidade desenvolvida nas sociedades e decide ou contribui na decisão de quais sujeitos exercerão na sociedade o papel de dominador e de quais assumirão o papel de subalternos.

A omissão ou silenciamento da cultura cigana com seus costumes, tradições e hábitos, no espaço escolar, configura-se na concretização da colonialidade e materialização do multiculturalismo assimilacionista em que os estudantes ciganos são integrados na escola incorporando a cultura e tradições não ciganas de modo que são homogeneizados e invisibilizados através da exclusão de sua cultura nas práticas educativas que não contemplam a história dos povos ciganos.

O multiculturalismo assimilacionista pode ser observado na fala de alguns educadores colaboradores quando questionados se existia alguma diferenciação na escolha de conteúdo ou no trabalho com os estudantes ciganos em função dos mesmos terem suas especificidades. De acordo com os educadores:

Não, eu trabalho de forma única. Eu acho que o conhecimento ele é único e deve ser passado de forma uniforme mesmo, de modo uniforme. Então eu trabalho de forma única, o ensino pra mim é pra todos. E agora o diferencial, é... Eu tento ao falar de outras culturas, ao mencionar outras culturas inserir a cultura cigana. (Roxo – Professora, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Não tento fazer diferenciação não. Trago o conteúdo de forma geral e assim dentro da nossa aula, da nossa prática eles têm toda oportunidade de se posicionar. Então, eles se posicionam. Como eles fazem parte de uma cultura específica, o que eles trazem de contribuição para as aulas é o que eles vivenciam na cultura cigana.

Então eles têm toda abertura pra isso. (Marrom – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Não há uma diferença. Às vezes quando tem alguma atividade assim que eles falam, eles informam da família, eles se posicionam aí a gente ver as diferenças. A gente pode trabalhar as diferenças. Eles falando e a gente conversa. (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Não existe planejamento diferenciado, apenas o respeito as diferenças. (Dourado – Coordenadora Pedagógica, Entrevista concedida em 29 de maio de 2019)

Eu acho que somente inicial. Porque depois, no final das contas são todos crianças, sem distinção. A abordagem é igual. (Bege – Auxiliar de Disciplina, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Não há uma coisa específica voltada pra eles, né? Porque as vezes eles precisam se ausentar uma semana, duas. Algumas vezes a gente prepara alguma coisa pra eles levarem, mas não é sempre até porque não há um cronograma, um aviso, eles não comunicam previamente a escola que eles estarão se ausentando, que estarão viajando, ai fica difícil. (Lilás – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

Essa falta de planejamento na tentativa de atender a especificidades da dinâmica da vida dos povos ciganos, seja pela rotatividade nas cidades, seja pela valorização da oralidade diferentemente da escola que tende a privilegiar o escrito, demonstra um nítido descaso com a qualidade da educação ofertada aos ciganos. Vale lembrar, que tais omissões fazem parte de uma estrutura maior que não nasce com o ingresso dos ciganos nas escolas, mas são resquícios da colonialidade.

Desta forma, a colonialidade se configura como uma violência epistêmica, ou seja, estabelece padrões e modelos a seguir, de modo, a excluir e depreciar tudo aquilo que fugir de tais moldes. O diferente e a diversidade são percebidos com negatividade e inferioridade atendendo assim a “colonialidade do ser” o qual justifica a inferioridade e superioridade entre indivíduos. E a “colonialidade do poder” que pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (QUINJANO *apud* BALLESTRIN, 2013).

No sentido contra-hegemônico em que questiona a colonialidade com o objetivo de construir uma lógica muito mais plural dentro da sociedade está a de-colonialidade, a qual revela a existência da colonialidade e em contrapartida propõe a construção de práticas e medidas que se desvencilhem dela, por esse motivo se relaciona diretamente com a interculturalidade crítica.

A de-colonialidade, segundo Walsh (2009), é a necessidade de visualizar, confrontar e transformar as estruturas e instituições que diferenciam posicionamentos de grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda é racial, moderna e colonial. Desta forma, a de-colonialidade busca suprir as desigualdades sociais e culturais com métodos políticos não violentos.

Assim, a construção da sociedade em que todos de fato serão sujeitos de direitos constitui-se em um gigantesco desafio, visto que carece da participação e conscientização permanente da totalidade. Trabalhar nesse sentido implica reconfigurar as nossas concepções para em seguida sermos capazes de redefinir posturas e práticas sociais, isto é, assumir o compromisso de desmitificar padrões associando a quebra de paradigmas até então compreendidos como únicos e universais.

A educação, em especial a escolar, tem importância ímpar nessa construção e debate pois, é uma instituição cultural e o fato da cultura atravessar os diversos setores e instâncias sociais significa dizer que as culturas, valores, crenças, práticas, ideologias e concepções constituídas na escola necessitam de maior atenção para não mais serem concebidas com o pano de fundo, inexistente da neutralidade e imparcialidade.

Nos atentemos para o fato de que “toda prática tem uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 159). Logo, é precípua uma tomada de decisão.

3.2 Diálogo entre as políticas locais e as nacionais: o (não)lugar dos povos ciganos nos documentos legais

Os direitos presentes na Constituição Federal (1988) igualam os povos ciganos a outros povos, porém a história de preconceitos, perseguições e xenofobia, embora não exclusiva, é específica e merece tal reconhecimento, pois essas características trazem impactos a constituição da identidade dos ciganos.

Podemos então afirmar que eles são contemplados em todo o texto da referida lei, mas optamos em destacar a sua abrangência em apenas três artigos específicos: o capítulo I referente aos direitos e deveres individuais e coletivos com o Art. 5º que garante “aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade à vida, à

liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1999, p. 17); o capítulo III da educação, da cultura e do desporto com o Art. 205 que aborda a educação como um “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” (BRASIL, 1999, p. 120) e, por fim, o Art. 215 em que o Estado garante “a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (BRASIL, 1999, p. 123).

Em nenhum dos artigos os ciganos são citados ou referidos diretamente. De modo, que são contemplados pelo simples fato de serem brasileiros ou residirem no país. A ausência de referência específica e direta dos povos ciganos pode levar a diversas interpretações. Uma delas é a de que não foram leis criadas para atender as suas reais necessidades, e a outra, é que assim como quaisquer outros povos, os ciganos têm o direito de gozar de tais “garantias”.

No entanto, questionamos em que momento histórico ou em quais situações os povos ciganos tiveram a garantia de algum dos direitos supracitados? Há indícios ou evidências da não violação da igualdade? A educação escolar destinada aos ciganos e ciganas tem lhes promovido o pleno desenvolvimento? O Estado cumpre o dever quanto a apoiar a valorização e a difusão da cultura cigana?

A lacuna ao que se refere aos povos ciganos vai além da legislação brasileira, pois o Estado em seu cumprimento de deveres é deficiente quando cita as populações e comunidades a serem beneficiadas, pior é, quando não o faz pois omite e invisibiliza desde a descrição da lei.

Recentemente, em 2018 o Ministério Público Federal (MPF) recomendou ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inclusão dos povos ciganos no próximo censo demográfico que ocorrerá em 2020. Acreditamos que de posse dos dados sobre as populações ciganas aumentará a probabilidade do acesso aos serviços públicos como saúde, educação, trabalho e segurança, bem como a oferta de ações que melhore a qualidade de vida dos ciganos promovidas pelas instâncias governamentais (MPF, 2018).

Além da inclusão no IBGE, o MPF também recomendou a presença dos povos ciganos na Pesquisa de Informações Básicas Estaduais e Municipais, pois com o perfil nacional da população cigana será revelado não somente a presença desse grupo étnico nas regiões e cidades brasileiras, mas também as condições da qualidade de

vida deles, traçando um panorama no que se refere a moradia, a saúde, segurança, educação entre outros direitos civis.

Vale ressaltar que, embora seja um avanço, essas são apenas recomendações e não direitos garantidos ou exercidos. A obrigatoriedade não determina a execução. A recomendação menos ainda. Portanto, quando se trata de conquista de direitos, estes quando destinados a povos com um histórico de perseguição como os ciganos, é sempre por meio de muita luta e resistência que se obtém conquistas e o exercício da cidadania.

A própria Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional também não faz referências específicas a esses povos. Eles são igualmente contemplados quando fazemos o uso da interpretação que tendencia essa inclusão, por exemplo, com a referência ao artigo 26, § 4º que determina para o ensino da História do Brasil a inclusão das diferentes culturas e etnias que contribuíram para formação do povo brasileiro. Sendo os povos ciganos contemplados no que se refere a diferentes culturas e etnias. E do Art. 3º que estabelece XIII princípios para o ensino, no entanto para a presente discussão frisaremos apenas quatro deles.

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]
- IX - garantia de padrão de qualidade; [...]
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996)

Os quatro aspectos supracitados embora amplos e generalizados são importantes ao debate e busca de direitos aos povos ciganos ao que se refere a educação e sua qualidade. Tratar do acesso e da permanência dos ciganos no espaço escolar, não deveria, mas é algo extremamente delicado porque além do, conforme já foi dito, respaldo de muitas leis anticiganas¹¹ que proibiam e puniam severamente aquele que se declarasse cigano, existe no imaginário dos não ciganos a ideia de que os ciganos não “gostam” de frequentar a escola.

Tanto a visão de que os ciganos não desejam estar na escola quanto a ideia de que este é um espaço de direito deles foi evidenciado nas falas de alguns dos

¹¹ MOONEN, Frans. **Anticiganismo**: os ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. Recife, [s.n.], 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

educadores ao serem questionados sobre sua opinião ao fato da escola, campo de pesquisa, receber uma quantidade considerável de alunos ciganos.

Bom... Do ponto de vista social acho ótimo porque todos devem ser inseridos na escola independente de seus costumes. (Cinza – Porteiro, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

A escola é para todos. Como diz “Direitos iguais para todos”. Mas assim, no final das contas a gente tem que se adaptar de uma forma um pouco diferente, inicial pelo menos, a gente no início é... Tem que mostrar a eles como eles também têm que se adaptar ao sistema da escola. (Bege – Auxiliar de Disciplina, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

[...] eu acho muito importante a escola estar aberta pra recebê-los e não só aberta para recebê-los, mas compreendê-los de certa forma as particularidades dessas pessoas e procurar respeitar também. Então eu acho que é muito válido enquanto papel social a escola está recebendo. (Laranja – Professora, Entrevista concedida em 31 de julho de 2019)

É o que era pra ter sempre acontecido, né? Agora assim, eu penso também que a escola tem que se preparar pra isso. Porque na minha realidade eu não vejo nenhum movimento voltado pra isso. Eles entram na escola e tem que se comportar, agir... Tá voltado mais pra cultura dos não ciganos. (Azul – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Eu acho excelente, devia acontecer há bastante tempo porque a educação é um direito de todos. Então eu fico muito feliz de ter... De saber que eles têm a oportunidade de estudar. (Roxo – Professora, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Penso que todo mundo tem direito. Todo mundo tem o direito de... Direito de estudar, direito de estar dentro de uma escola. [...] eu acho que a gente tem que ter um outro olhar, né? Um olhar mais sensível a ele. [...] a gente ver aqui na escola que as vezes os ciganos assim [...] não gostam. Não tem muita coisa pela educação. Eles num fazem, num dão muito valor a educação. A gente percebe isso, né? Mas, a gente tem que trabalhar de alguma forma. (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

O que eu penso é que a escola, principalmente a que eu trabalho, não está preparada. Até porque eles têm suas crenças, seus costumes que não estão inseridas no contexto da unidade escolar. Então muitas das vezes, pecamos na maneira de tratá-los por desconhecer a cultura, a identidade deles. (Verde – Professora, Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Eu penso que é bom, mas deveria ter uma melhor estrutura pra atender eles. [...] Porque tem alguns que gostam de estudar, estar na sala, gostam de estar estudando, mas 80% não quer. Não quer.

(Vermelho – Secretária Escolar, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

A fala da auxiliar de disciplina Bege, nos chama atenção ao mencionar um processo de adaptação que precisa ocorrer na escola ao receber estudantes ciganos, mas em contrapartida, no seu relato há também a preposição de uma adequação necessária por parte dos ciganos para ficarem de acordo com o “sistema da escola”.

Compreendemos que o ajustamento é imprescindível, no entanto, essa ponderação nos direciona a alguns questionamentos: o que significa adaptar-se ao sistema da escola? Seria assimilar a cultura não cigana e negar os seus pertencimentos étnico culturais? O que abarca a adaptação inicial citada por Bege? Seria a realização de formações continuadas para os educadores conhecerem a cultura cigana? Ou seria o desenvolvimento de estratégias para silenciar as evidências das diferenças culturais?

Não de modo intencional, a professora Azul responde parte desses questionamentos ao denunciar a ausência de movimento voltado para incluir os estudantes ciganos. Assim, presumimos que acomodação desenvolvida no interior da escola caminha no sentido de silenciar a cultura cigana trabalhando somente a cultura não cigana.

Mesmo a professora Laranja afirmando que a escola está aberta para compreender e respeitar as particularidades dos povos ciganos, entendemos o respeito necessário aos estudantes Calon como algo mais amplo que não se resume a matrícula e ida a escola, pois o êxito no desenvolvimento do papel social dessa instituição conforme pontua a secretária escolar Vermelho exige uma melhor estrutura.

Podemos utilizar a fala da professora Verde quando reconhece que a escola peca por não conhecer a identidade cultural dos povos ciganos para compreender o desinteresse dos estudantes apontados por Vermelho e Laranja. E questionamos: que tipo de escola lhes é oferecida?

Ora, uma escola que não os acolhe, não os reconhece, não os inclui. Ainda assim é um espaço o qual eles têm o direito de estar para terem acesso aos conhecimentos sistematizados que poderão ser usados como instrumento de enfrentamento ao preconceito e discriminação conferidos aos ciganos, além de capacitá-los para o mundo da escrita, formato em que as leis são formuladas e reformuladas.

A igualdade de condições ao acesso e permanência ao ensino descrito sem nenhum tipo de especificação ou ponderação as especificidades dos povos ciganos podem ser compreendidas como uma violência simbólica e uma omissão proposital do Estado para não “facilitar” ou priorizar a instrumentalização desses grupos para não terem condições reais de reivindicar seus direitos.

Compreendemos que a garantia do padrão de qualidade do ensino associada a consideração com a diversidade étnico-racial descritas na lei 9.394/96 culminaria no que Freire (2007) chama de “educação autêntica”, aquela que

[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (p. 97)

Embora seja essa a nossa interpretação existe uma disparidade observada nas práticas educativas ao cumprimento da lei. Sendo possível ser observado nas falas dos educadores quando afirmam que mesmo sendo de direito dos ciganos estarem na escola esta não está preparada para recebê-los e inclui-los com todas as suas particularidades, costumes e tradições diferentes da cultura não cigana desenvolvida hegemonicamente nas escolas.

Ao abordar sobre as políticas ciganas no Brasil pegando o marco teórico de 1988 com a Constituição Federal até o ano de 2010, Moonen (2011) destaca que não tem lei específica para os ciganos, mas pontua a existência de artigos que por extensão, aqui já mencionados, dizem respeito também as minorias ciganas. Mesmo sem grandes avanços, ao que se refere aos povos ciganos, com a existência da Constituição Federal, o MPF em 1993 passou a ter a atribuição de proteger e defender os interesses relativos as minorias étnicas. No ano seguinte, em 1994 é criada a Câmara de Coordenação e Revisão dos Direitos das comunidades Indígenas e minorias incluindo as minorias ciganas (MOONEN, 2011).

Em anos seguintes ocorreram eventos como: audiências ciganas, conferências nacionais de direitos humanos, conferências nacionais de promoção a igualdade racial, em alguns casos sem mencionar os ciganos, em outros sem a presença ou com a participação pequena deles. De modo que quantitativamente apresentaram pouquíssimas demandas/propostas que trataram dos ciganos e trouxe menos ainda,

resultados que podemos considerar significativos para a promoção de mudanças na vida dos povos ciganos no Brasil (MOONEN, 2011).

O Decreto de 25 de maio de 2006, que institui o Dia Nacional do Cigano, é um exemplo disso. Essa é uma data que põe em destaque os ciganos brasileiros, mas que não alcança grande abrangência já que a comemoração é de pouco conhecimento entre os brasileiros ciganos e não ciganos.

Não pretendemos ignorar a seriedade desses eventos ainda que timidamente é imprescindível reconhecer a importância de os ciganos terem sido representados de alguma forma. Um dos “frutos” foi a criação da Cartilha Cigana (2007), intitulada “Povo cigano – o direito em suas mãos”, já na apresentação do livro Mirian Stanescon Batuli explicita que após participar da IX Conferência Nacional de Direitos Humanos e da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a cartilha é escrita tendo como um dos maiores objetivos: “que o povo cigano aprenda a exercer, usufruir e garantir seus direitos.” (BRASIL, 2007, p. 7)

Além de trazer informações sobre a história dos povos ciganos com seus costumes e hábitos, a cartilha é fundamentada por seis objetivos:

1. Unir os ciganos no Brasil nos mesmos ideais de justiça e igualdade social, independentemente do clã a que pertençam.
 2. Informar sobre os seus direitos.
 3. Fornecer instrumentos de amparo governamental para garantir proteção a quem nunca teve acesso e nem faz parte de alguma política pública.
 4. **Conscientizar os membros da comunidade cigana que evolução não é perda de tradição e que só através da escolaridade, da informação e tendo acesso à cultura, é que se pode reivindicar e lutar por nossos direitos.**
 5. Saber como, onde e a quem procurar para reivindicar direitos e até mesmo denunciar os casos de discriminação, perseguição e ultrajes e com isso estabelecer a ordem.
 6. **Resgatar a dívida histórica de invisibilidade e abandono, a que nós ciganos fomos submetidos.**
- (BRASIL, 2007, p. 23, grifo nosso)

Acreditamos que a cartilha é capaz de atingir os seus objetivos se de fato for lida, compreendida, debatida, criticada e ressignificada por ciganos e não ciganos. Os objetivos 4 e 6 acima destacados também seguem nessa perspectiva, pois a conscientização da importância da escolaridade para os povos ciganos se dá através da construção conjunta, de ciganos e não ciganos, de uma escola que conheça a essência e elementos da cultura cigana para que seja capaz de descolonizar suas mentes carregadas de preconceito e posteriormente descolonizar os currículos escolares que não incluem os povos ciganos.

A superação da invisibilidade e abandono cigano apontados no objetivo 6 é tarefa complexa, por envolver quebra de padrões culturais que durante muito tempo determinaram em nossa sociedade que a cultura cigana é inferior e negativa. Assim, faz-se necessário construir uma imagem real e verdadeira dos povos ciganos para que a presença deles não mais seja associada a degradação. Embora amplos, os objetivos 4 e 6 estão imbricados, correlacionados em suas complexidades, execuções e resultados.

É importante esclarecer que a Cartilha foi gerada com a participação de algumas lideranças ciganas, mas que devido à complexidade e diversidade existente entre os povos ciganos entendemos que as representações dos Rom, Sinti e Calon não traduzem fidedignamente as perspectivas e anseios de toda população cigana do Brasil. Assim, o documento pode até retratar aspectos importantes para a promoção da cidadania dos povos ciganos brasileiros, porém devemos evitar as generalizações, especialmente no tocante a participação de destaque de Mirian Stanescon por ser da etnia Rom do subgrupo Kalderash, já que esta representa apenas alguns ciganos de seu grupo étnico e não todos os povos ciganos do Brasil.

Posterior à cartilha, em 2013 “O Guia de Políticas Públicas para os Povos Ciganos” surge da intensificação de diálogos entre o Governo Federal e representações ciganas. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (SECOMT), compilaram no guia as demandas apresentadas pelos ciganos que apontam propostas para as áreas de educação, saúde, registro civil, segurança, direitos humanos, transferência de renda e inclusão produtiva.

No que se refere à educação, conforme já mencionado, os ciganos são contemplados na legislação através do CNE, com a Resolução de nº 03, a qual confere o direito a matrícula em escola pública, gratuita e com qualidade, pois o dispositivo legal faz referência a educação de itinerantes e no art. 1º os ciganos são considerados em situação de itinerância.

O documento acrescenta ainda:

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. (BRASIL, 2012).

Embora a qualidade social esteja citada na norma jurídica não podemos atestar a sua efetivação apenas pelo fato de os ciganos estarem devidamente matriculados nas escolas públicas, pois essa condição requer mudanças não somente nas demandas da instituição formal, mas sobretudo nas concepções dos profissionais de educação que atuam nesse espaço e são formadores de opinião. Tais ações perpassam na adequação do currículo escolar, construção de propostas pedagógicas, inclusão no PPP para que as especificidades dos povos ciganos sejam contempladas e evidenciados nesses dispositivos e normativas.

Para acompanhar a implementação da resolução supracitada, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério de Educação SECADI/MEC, em fevereiro de 2014 institui com Portaria de nº 10, o Grupo de Trabalho - GT cigano. No entanto, no atual governo, a SECADI, que inicialmente foi criada com o objetivo de priorizar os grupos que historicamente foram excluídos do processo formativo da escolarização, foi extinta do MEC e substituída por uma subpasta Modalidades Especializadas. A justificativa apresentada por Ricardo Vélez Rodríguez, ministro da educação do período de extinção da secretaria, foi de que a nova pasta dará continuidade as ações destinadas a educação especial, de jovens e adultos, educação no campo, indígena e quilombola (PIZZA, 2019).

Essa extinção revela mais um retrocesso que fortalece a dinâmica excludente, omissa e discriminatória que caracteriza governos que não priorizam a reparação de barbáries historicamente sofridas pelas minorias étnicas como os povos ciganos, ao contrário, reforçam sistemas colonialistas que intensificam a submissão de determinados grupos para garantir e perpetuar a dominação de outros.

Em termos de políticas públicas voltadas para os povos ciganos o Brasil desde a Constituição Federal de 1988, que ampliou as possibilidades de se pensar nas diferenças e em direitos iguais para todos os cidadãos, o país teve em alguns governos espaços maiores para discussões e legitimidades de grupos que historicamente foram marcados pela exclusão, e, em outros menos aberturas. Entendemos a importância da sensibilidade do governo em incluir nas suas propostas tais prioridades, mas as conquistas das minorias étnicas não foram propostas do governo, tampouco nascidas em salas de órgãos federais, estaduais ou municipais.

A organização e reivindicação das minorias étnicas que construíram as pautas que tensionaram os governos, denunciaram a negligência por parte do Estado brasileiro que foi extremamente tardio e excludente com os povos ciganos que fizeram

e fazem parte da construção e história do país. O que corrobora esse silenciamento, a distância entre uma medida e outra definida claramente para os ciganos, é a invisibilidade e não reconhecimento das contribuições culturais desses povos em documentos oficiais, por exemplo, como a obrigatoriedade explícita do ensino da história da cultura cigana nos currículos escolares.

Assim, o que percebemos é uma longa história de avanços e retrocessos, em termos de não reconhecimento das singularidades da cultura cigana, que podem ser analisados pelas lentes da legislação brasileira. A reserva de cotas em universidades públicas destinadas a comunidade cigana, pode ser considerada, como um grande salto para o reconhecimento dos direitos dos ciganos. Anunciado em julho de 2018, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB¹², divulgou a ampliação de cotas para grupos discriminados entre eles os ciganos. Essa ação ampara os processos seletivos dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela instituição (VASCONCELOS, 2018). Na UEFS, o Conselho Universitário – CONSU¹³, em outubro de 2019, também aprovou uma nova resolução de cotas que institui reserva de vagas para ciganos.

As medidas que buscam a reparação para os povos ciganos são imprescindíveis na construção de sociedades mais igualitárias e justas, entretanto, as comunidades ciganas precisam conhecer esses dispositivos legais para de fato usufruírem de seus direitos de cidadãos. Vale ressaltar, que ainda é muito presente o abandono escolar por parte dos ciganos, em especial as meninas que geralmente, após o noivado param de frequentar as aulas. Durante a pesquisa, duas estudantes ciganas Âmbra e Ágata, ambas de 12 anos, deixaram de frequentar as aulas no mês de outubro de 2019 e apresentaram essa justificativa para o abandono escolar.

Essa realidade está presente nas unidades escolares de Camaçari que recebem estudantes ciganos. Torna-se então, mais um desafio para a escola mantê-los matriculados, frequentes durante o ano letivo, pois além do abandono outro

¹² “RESOLUÇÃO CONSU Nº 1.339/2018 Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgêneros. Art. 1º. Estabelecer a reserva de vagas e sobrevagas para populações histórica e socialmente discriminadas, nos processos seletivos realizados para o preenchimento das vagas dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela UNEB, com o objetivo de promover a diversidade de gênero, a equidade étnico-racial e a inclusão no ensino superior”. (UNEB, 2018)

¹³ “RESOLUÇÃO CONSU 010/2019 Dispõe sobre reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS. Destinadas a grupos historicamente excluídos, realizada através de Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior”. (UEFS, 2019)

complicador são as faltas recorrentes. Em 2019, a matrícula inicial em abril contava com 35 (trinta e cinco) estudantes ciganos (16 meninas e 19 meninos) em novembro tínhamos somente 19 (dezenove) estudantes Calon frequentando (9 meninas e 10 meninos).

Dos 16 (dezesseis) estudantes ciganos (7 meninas e 9 meninos) que não permaneceram na escola 3 (três) foram para se casar. Nesse caso, os responsáveis pelas meninas já citadas, Âmbar e Ágata, além de Ametista (13 anos) compareceram na escola para cancelar a matrícula, ou seja, informar que as estudantes não mais frequentariam a unidade escolar, porém o fato de não solicitarem o documento de transferência fica a conotação que não serão matriculadas em outra escola para darem continuidade aos estudos.

Além do cancelamento de matrícula, foi-nos informado 4 casos de estudantes ciganos evadidos (2 meninas e 2 meninos), que se referem àqueles que foram matriculados, mas nunca frequentaram nenhum dia de aula referente ao ano letivo de 2019. Em alguns casos, são estudantes que cursaram o ano anterior na unidade escolar. Os demais estudantes, com o total de 9 (2 meninas e 7 meninos) são classificados como desistente. O que significa que param de frequentar as aulas, mas não apresentaram nenhum tipo de justificativa. Foi-nos informado que alguns estudantes ciganos deixaram de frequentar em julho, outros em agosto.

Esses dados que mostram o cancelamento de matrícula, a desistência e a evasão podem ser observados pelo prisma cultural que ainda determina o afastamento de meninas ciganas da escola quando se tornam noivas ou casadas, mas também pode ser analisados pela confirmação da ineficiência do Estado em desenvolver políticas públicas que deem suporte para a escola construir ações e práticas que eliminem o abandono escolar por parte dos povos ciganos, pois acreditamos que a escolaridade potencializa a capacidade de resistência na luta por melhoria na qualidade de vida dos ciganos.

Torna-se necessário que as próprias comunidades ciganas, educadores das escolas formais, e as organizações e grupos representativos destes povos se apropriem de todos os marcos legais para poder pressionar os poderes públicos na concretização dos mesmos. Sem, entretanto, deixar de intervir nos espaços de atuação, fazendo a diferença na vida de crianças e jovens ciganas, com uma educação mais significativa. (SANTOS, 2017, p. 44)

Essa educação significativa deve atravessar todos os espaços educativos da sociedade, sejam eles formais ou não formais, em especial a escola por ser a principal porta de entrada para o acesso aos conhecimentos legitimados pela sociedade. No entanto, esse saber precisa privilegiar as diversas culturas e tradições para não deixar lacunas que impeçam que a escola desenvolva também a função de contribuir na libertação dos sujeitos, pois dominar esses conhecimentos é a condição para a libertação.

Conforme já mencionado, a presença dos ciganos na legislação brasileira não garante a execução desses direitos, mas é importante porque tenciona o desenvolvimento deles. A omissão nos dispositivos legais a nível federal culmina também na ausência no que se refere as leis municipais. A Lei Orgânica de Camaçari - LO (2008), é um exemplo disso, pois em todo texto não faz menção a diversidade cultural, tampouco aos povos ciganos. Limita-se apenas ao capítulo IX referente a educação quando explicita no Art. 195 o “cumprimento das normas gerais de educação nacional.” (CÂMARA MUNICIPAL DE CAMAÇARI, 2008).

Através da análise do PME de Camaçari (2015), registros quantitativos da SEDUC, Referencial Curricular Municipal – Ano iniciais do Ensino Fundamental (2018), PPP da escola municipal (2010), ficha de matrícula dos estudantes e Plano de curso dos professores do 1º ao 5º Ano que as próximas reflexões se debruçam. Vale ressaltar que os planos de curso foram analisados por meio de dados presentes em questionários entregues as professoras.

Na produção dos dados, nas análises dos documentos oficiais que orientam a educação municipal em Camaçari foi possível observar que a identificação da comunidade cigana no município se dá através do visual (roupas/vestimenta) ou por autodeclaração. Na SEDUC, no setor de matrícula, não encontramos informações quantitativas quanto ao número de estudantes ciganos vinculados a rede de ensino, todavia o mesmo setor soube informar a escola que oferece maior atendimento a esta comunidade. Escola essa escolhida para ser objeto de estudo. Esse dado nos instiga a querer saber sobre o que leva a SEDUC a manter essa ausência de dados sistematizados sobre o registro de matrícula dos povos ciganos.

Não diferente da SEDUC, na escola também não existem registros quantitativos de estudantes ciganos, assim a identificação foi feita por autodeclaração dos estudantes que foram questionados pelas suas respectivas professoras. Temos um total de 35 estudantes (entre 6 e 14 anos) que se autodeclararam ciganos.

No PME (2015), não deixa evidente as estratégias quanto a educação destinada para ciganos, entretanto na “Meta 5” a qual se refere a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, dentre as estratégias está o apoio na alfabetização de crianças do campo, quilombolas e de populações itinerantes, desenvolvendo instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades (PME, 2015). Essas populações itinerantes incluem as comunidades ciganas já citadas no CNE (2012).

A invisibilidade dos povos ciganos, ou seja, a omissão no PME (2015), do município de Camaçari que tem em suas unidades escolares crianças e adolescentes ciganos, denúncia a negligência do Estado como responsável em garantir o direito da educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros ou estrangeiros residentes no país. Essa qualidade só se faz real e exequível quando as diferenças e diversidades são colocadas em pauta de discussão para serem conhecidas, compreendidas e valorizadas. Vale lembrar que esse valor já existe entre os pares das minorias étnicas, mas é imprescindível o seu reconhecimento entre os demais cidadãos.

O CNE (2012) garante a matrícula, o PME (2015) propõe apoiar a alfabetização e espera-se que o PPP (2010) da escola estabeleça estratégias que incluam a cultura cigana, já que a unidade de ensino está localizada em uma comunidade com famílias ciganas e atende estudantes que também fazem parte dessa cultura, no entanto não há evidência sequer da presença dos mesmos no PPP (2010). Essa ausência pode ser analisada como o desenvolvimento do multiculturalismo assimilacionista, ou seja, não são realizadas mudanças, adequações ou reestruturação na sociedade para que os estudantes ciganos sejam de fato incluídos no espaço escolar.

Os grupos marginalizados que aparentemente são incluídos nos espaços antes excluídos, apenas, integram os ambientes, pois aderem aos valores e costumes da cultura hegemônica enquanto as suas tradições são desvalorizadas e desconhecidas. Não sendo construído assim o diálogo intercultural. Esse diálogo, segundo McLaren (1997), precisa assumir a questão da diferença “compreendida como contradições sociais, como diferença em relação em vez de diferença como livre-flutuante e deslocada.” (MCLAREN, 1997, p. 83).

Os documentos analisados além de ignorar as diferenças não reconhece a diversidade. Nesse contexto, a cultura cigana não é contemplada de modo a inferir que o não reconhecimento dos elementos de potência desse grupo social faz parte da manutenção do caráter monocultural em que privilegia o escrito e negligencia o oral.

No entanto, para os ciganos a tradição oral tem a função de preservar as histórias e é ela que mantém viva a cultura desse povo. Vale ressaltar que, compreendemos como tradição oral as interações orais cotidianas como também o repertório cultural particular dessa etnia.

Quanto aos planos de curso, ao que se refere a diversidade cultural¹⁴ das dez professoras que responderam ao questionário somente uma pontuou assegurar a cultura cigana no desenvolvimento dos conteúdos “Migração cigana no Brasil”; “Cultura e etnia cigana: hábitos e costumes” (Professora Roxo). As demais professoras afirmam contemplar a cultura em uma perspectiva abrangente. Lamentavelmente essa abrangência não atinge as especificidades culturais dos ciganos.

Sobre o questionamento referente a prática educativa e o desenvolvimento de ações que façam menção a cultura cigana: quatro professoras informam a existência de atividades orais e escritas sob a perspectiva da valorização cultural, através da troca de experiências, discussão e reflexão sobre a inclusão e respeito a etnia cigana. Seis professoras relatam que apesar da escola receber muitos estudantes ciganos nunca¹⁵ desenvolveram atividades ou projetos que se relacionassem com o universo cigano.

A troca de experiência, de acordo com as professoras, acontece nas rodas de conversa em sala de aula e nos momentos que são debatidas as questões sobre as diferenças culturais entre os ciganos e não ciganos, mas ainda de modo pontual. Em entrevista uma professora relatou que:

[...] acredito que sempre que há uma oportunidade no nosso conteúdo eu peço que eles se posicionem, que tragam os elementos que fazem parte da cultura, geralmente eles também trazem exemplos da vivência das festas, desse contato com as famílias. (Marrom – Professora, Entrevista concedida 14 de maio de 2019)

¹⁴ Compreendemos diversidade cultural de acordo com a definição de Sodré (2012) ao fazer referência à Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais adotada pela Unesco em 2005, segundo a qual “diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão [...] a diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também a partir dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.” (p. 182).

¹⁵ Posteriormente à aplicação dos questionários, em julho de 2019 houve a construção, na escola, de um projeto pedagógico envolvendo a participação de todos os professores do Ensino Fundamental I e II. Tendo como tema o respeito, era intitulado “Respeito é bom, faz o bem e traz a paz”; cada ano ficou com um subtema, sendo o 3º Ano o responsável por trabalhar “Identidade: Relações étnico-raciais com a formação dos povos que compõem e que contribuíram na formação do Brasil”, de modo que a cultura cigana está inserida nesse contexto.

Esses momentos, sem dúvida são importantes, mas não deveriam acontecer somente quando o assunto aparecer de modo natural. Acreditamos que devem ser planejados e pensados intencionalmente para contemplar as diversidades culturais existentes no espaço escolar. Se as diferenças não aparecem de modo explícito nos dispositivos legais que regem a educação de modo a abranger a cultura cigana, o que fazem os educadores que recebem em suas salas de aula os estudantes ciganos? Devem reproduzir a negligência e omissão do Estado? Devem criar oportunidades reais e incluir tais questões em seus planejamentos diários?

A ausência de práticas pedagógicas efetivas no intuito de valorizar a cultura cigana pode ser associada ao fato das professoras não terem recebido nenhum tipo de formação específica que contemplasse a questão cultural cigana, seja na graduação, especialização ou nos cursos de aperfeiçoamento. Gatti (2008), ao discutir sobre os desafios para a educação na atualidade, destaca a importância da consciência da presença do diverso em convivência, bem como da formação dos professores, entendendo essa como:

[...] uma questão que merece novas considerações e outros posicionamentos: conhecimentos disciplinares sólidos, visão social e cultural esclarecida, perspectivas sobre civilização humana e seus destinos, consciência quanto aos processos de alienação social e busca de caminhos, lidar com as representações e as necessidades espirituais das pessoas, criação de formas de comunicação diferenciadas com as crianças e jovens – conhecimentos, saberes, didática, valores. (GATTI, 2008, p. 14)

A educação nesse contexto, precisa ser reinventada para ser capaz de reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade. Somente desta forma há possibilidades de construção para posterior desenvolvimento de propostas curriculares capazes de contemplar a cultura cigana. Não com ações pontuais, ou fragmentadas, mas sobretudo, com práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade crítica. De acordo com Walsh (2009), trata-se de uma tarefa social e política que deve surgir de ações concretas, conscientes, e com a participação de todos que compõem a comunidade escolar.

Em algum momento a educação desenvolvida nas escolas, em especial nas públicas, precisará valorizar e visibilizar as diferenças. Essa prática deve estar amparada com a normatização legal. Recentemente em 2018 o município de Camaçari lançou o “Referencial Curricular Municipal - Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, nele

consta “concepções, princípios teóricos e metodológicos, objetos de conhecimento, aprendizagens e orientações pedagógicas e didáticas.” (REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL, 2018, p. 6).

De acordo com a Secretária de Educação de Camaçari, Profa. Dra. Neurilene Ribeiro, o Referencial traz as vozes dos educadores que ao longo do ano de 2018 estiveram em formação continuada¹⁶ nos Grupos de Trabalho - GTs refletindo e opinando sobre a história educacional para definir os novos horizontes para a educação municipal (REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL, 2018).

O Referencial (2018) apresenta, no seu primeiro capítulo, “Os princípios e valores da educação de Camaçari”. Divide as discussões em quatro tópicos: 1.1 Direito como princípio; 1.2 Entre o desafio e a arte: uma questão de direito; 1.3 Relações étnico-raciais, identidades culturais e gênero na educação integral; e, 1.4 Perspectivas para o trabalho nas classes multisseriadas. É no terceiro tópico que os povos ciganos são mencionados explicitamente no texto do documento ao definir Camaçari como uma cidade com grande diversidade étnico-racial:

[...] um dos municípios do Brasil com grande incidência de comunidades ciganas que, por exemplo, sofrem profundamente com o preconceito e a discriminação por falta de conhecimento e tolerância. (REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL, 2018, p. 6)

O documento reconhece a presença dos ciganos no município e nas escolas. Relata que a escola pode ser um espaço de reprodução do preconceito e da discriminação quando não desenvolve práticas educativas para a diversidade e o respeito. Em outro capítulo referente ao ensino de História, com o Eixo “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; o lugar em que vive; a noção de espaço público e privado”. Tendo como objetos do conhecimento:

Mudanças em si e sociais; tempo biológico e tempo cronológico; semelhanças e diferenças; fontes históricas. Diversidade cultural; tradição popular; lugar de memória; o bairro; as formas de habitar; herança cultural. A cidade e suas atividades; os espaços públicos, privados e de conservação. (REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL, 2018, p. 266)

¹⁶ É importante salientar que participei de um desses encontros formativos para discussão do ensino de História no município. Fomentei a necessidade de incluir a história da cultura cigana com suas tradições, hábitos e costumes bem como as contribuições para a formação do povo brasileiro e camaçariense visto que o município atende em suas escolas municipais estudantes ciganos.

Traçados para o 3º Ano, nas aprendizagens esperadas está o indicativo de “reconhecer as brincadeiras e suas relações com os grupos étnico-raciais pertencentes à cidade em que mora: indígena, africano e **cigano**.” (REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL, 2018, p. 265, grifo nosso).

Embora os objetos de conhecimento listados no Referencial sejam mais amplos, a aprendizagem esperada em que indica o cigano é extremamente simplista, pois não determina de modo objetivo a importância de ensinar sobre a cultura cigana com todo seu histórico de perseguição e resistência que carregam seus grupos étnicos.

A presença dos ciganos, reconhecidos como população que compõe o município de Camaçari, no Referencial que foi entregue a todas as unidades escolares e aos professores no ano de 2019, marca uma mudança não grandiosa, porém extremamente significativa para o início das primeiras ações na construção de práticas educativas que realmente estejam pautada nos princípios de respeito e valorização das diferenças.

O Referencial é mais um suporte e não engessa a educação de Camaçari, pode ser o ponto de partida e não limite para traçar novas perspectivas de educação que inclua as especificidades de seus educandos e comunidade escolar. Assim como a construção do documento foi feita com o desenvolvimento de formação continuada, a fala das professoras quanto a ausência de formação sobre a cultura cigana, revela a necessidade de a SEDUC promover também espaços de debate e formação sobre os povos ciganos.

Citar de modo explícito os ciganos coloca o município de Camaçari em uma posição antes não vista, pois sai da invisibilidade completa para um inicial reconhecimento. É importante frisar que se a presença dos ciganos Calon nas escolas até então tinha motivado a construção de dispositivos legais para inclui-los, hoje em 2019 a situação educacional ainda carece de profundas transformações, pois partimos da premissa de que a educação no contexto da diversidade precede mudanças nas concepções que norteiam as práticas pedagógicas.

Neste sentido, apresentaremos no próximo capítulo a visão dos educadores (colaboradores) sobre a educação, cultura e os desafios para o desenvolvimento de práticas educativas que proporcionem a visibilidade a cultura cigana Calon. As práticas pedagógicas e o cotidiano escolar entram em foco na perspectiva de refletir sobre a escuta dos colaboradores da pesquisa.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COTIDIANO ESCOLAR: A (IN)VISIBILIDADE DOS CIGANOS CALON EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM CAMAÇARI (BA)

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabablá e a prática, ativismo”.

(FREIRE, 1996, p. 12)

A escola como espaço de contradição pode, através das práticas pedagógicas, reproduzir as desigualdades sociais, por outro lado, pode também desenvolver ações que potencializam o rompimento de sistemas de opressão e dominação de uns em detrimento de outros. Nesse contexto, nas subseções do presente capítulo, partimos do pressuposto de que as concepções de educação e cultura dos educadores são de forte influência na determinação das posturas e práticas educativas realizadas na escola, seja na contribuição ou omissão da visibilidade dos Calon.

4.1 Concepções que norteiam a prática pedagógica

Qualquer reflexão, por menor que seja, acerca da educação, em especial a escolar, deve ser associada a um fator que dela não pode ser separado: o cultural, visto que as práticas educativas desenvolvidas na escola acompanham as referências culturais presentes na sociedade.

Forquin (1993), ao versar sobre a educação enquanto reflexo e transmissão da cultura, afirma que

[...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (p. 14)

De acordo com Candau e Moreira (2003), a escola é uma instituição cultural, sendo impossível negar sua profunda relação com a cultura. Os autores ainda acrescentam que

[...] se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160)

O desafio em desenvolver práticas educativas que contemplem a diversidade cultural presente no espaço escolar pode ser atrelado ao fato da escola carregar em seu histórico uma tendência que não observa a heterogeneidade dos sujeitos, tampouco suas diversas identidades culturais.

Não podemos, por outro lado, ignorar o fato de que inicialmente, o acesso à instituição de ensino era limitado aos filhos de nobres que pertenciam à burguesia. As singularidades, também inerentes a esses sujeitos eram ignoradas. No entanto, o fato de fazerem parte da mesma classe social, contemplavam ideais, saberes, e o *capital cultural*¹⁷ necessário à proposta desenvolvida na escola.

A década de 1990 representa um marco ao que se refere a abrangência da educação básica a nível mundial. A Declaração Mundial de Educação Para Todos de março de 1990, seguindo os princípios da Declaração Universal do Direitos Humanos (1948), que preconiza a educação como um direito de todos e com base nos índices alarmantes os quais revelavam a negação desse direito, a Declaração de 1990 buscou a universalização do ensino com o enfrentamento de graves deficiências, a exemplo a qualidade do ensino.

No artigo 3, com o objetivo de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, são indicados cinco pontos para alcançar, desses destacamos o quarto, pois afirma que:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

¹⁷ BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 9. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

No sentido de promover o oferecimento e o acesso da educação para todos, sem quaisquer tipos de discriminação, as políticas públicas dos anos seguintes, em 1994 com a Política Nacional de Educação Especial, em 1996 com a LDB e em 1998 com Os Parâmetros Curriculares Nacionais descreveram e fundamentaram quais os princípios norteariam a educação brasileira para que todos igualmente usufruíssem da qualidade da mesma.

Com a ampliação do acesso da população a educação formal a escola passa a ser frequentada pelos “ditos diferentes”. Todavia, sem uma estrutura acompanhada de mudanças, transformações ou adequações necessárias aos novos estudantes. O modelo de escola vigente, não demonstrou interesse aos saberes trazidos por esses novos grupos: fosse na figura da mulher, do negro, do indígena, do cigano, do pobre, do deficiente.

No caso específico de estudo, o silenciamento da cultura Calon na escola é evidenciado na fala dos estudantes ciganos quando são questionados se durante as aulas os professores fazem alguma atividade relacionada a cultura cigana. Dos 9 (nove) estudantes entrevistados, somente 2 (dois) afirmaram que sim. No entanto, Âmbar e Safira, ambos de 12 anos, não souberam dizer quais seriam essas atividades, se aconteciam rotineiramente, em momentos pontuais ou específicos.

Os outros 7 (sete) estudantes negaram a presença de atividades e ações na escola que fizessem menção ao universo da cultura cigana. Segundo eles:

Não. [...] Deveria ter porque é bom falar dos ciganos. (Larimar – Estudante cigano, 9 anos, Entrevista concedida em 11 de setembro de 2010)

Não, nenhuma. Era pra dá um assunto sobre o cigano. Alguma atenção, entendeu? (Rubi – Estudante cigano, Entrevista concedida em 31 de julho de 2019)

Não, nunca vi se aqui tem. Geralmente as professoras me perguntam como é que fala. [...] É chato. Deveria ter pelo menos uma aula só. (Ágata – Estudante cigana, 12 anos, Entrevista concedida em 17 de julho de 2019)

Diante da negativa, quando questionamos o que os estudantes pensam sobre essa ausência demonstraram o desejo em ter aulas específicas sobre a cultura cigana, sobre a língua e o jeito de ser deles. Esmeralda – estudante cigana de 14 anos, informou que ficaria feliz se a língua cigana (dialeto Calon) fosse trabalhado na

escola, pois segundo ela a sua geração de ciganos não sabe, somente seus pais e familiares mais velhos que dominam a língua Chibi.

Essa realidade confirma que a escola, embora “repleta” de novos valores, crenças, tradições e concepções não foi capaz de perceber a riqueza existente com essa pluralidade demonstrando o que Cortesão (2018) denomina de *daltonismo cultural*, ou seja, a incapacidade de perceber as diferenças culturais no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Cortesão (2018) alerta:

Daltonismo cultural” é uma característica que permite ao professor, geralmente de uma forma não consciente, trabalhar de modo que, afinal, acaba por ter como consequência discriminar os grupos minoritários, porque não lhes é nem significativo nem adequado. (p. 317)

O *daltonismo cultural* é materializado na escola quando as diferenças são silenciadas através da concepção monocultural que privilegia alguns saberes em detrimento de outros, que desprestigia tradições, que reproduz a história e conceitos tendo como referência uma única matriz curricular. Tal estruturação é característica de uma cultura universalista.

Portanto, romper com este modelo excludente desenvolvido na escola perpassa, não somente pelo reconhecimento dessa estrutura, mas, sobretudo pelo desvelamento das práticas que potencializam essa exclusão. Na medida em que reconhecemos a presença de diversos grupos sociais e culturais não será pertinente mais práticas de uniformização e padronização. Nessa perspectiva, as diferenças poderão ser visualizadas, valorizadas, logo respeitadas.

Conforme já mencionado, os educadores entrevistados reconhecem o direito de os povos ciganos estarem na escola. No entanto, a quantidade expressiva deles causou estranhamento e rejeição na escola campo de pesquisa. Tal fato foi evidenciado na fala de Vermelho – Secretária Escolar, quando relatou o descontentamento de uma professora ao perceber que a maioria dos alunos que compunha a turma era formada por crianças ciganas.

[...] Tem vários ciganos numa sala só. A professora reclamou porque realmente a cultura deles é diferente. Não é que eles não prestam, mas ela achou que estava muito cigano ali. Mas e por que ela não acha que tem muito menino negro ali? Muito riquinho, patricinha? Mas os ciganos abalou mais. Ao ponto de pedir para separar de sala. “Tire, tem muito cigano!”. Ali é cigano, é ser humano igual aos outros, mas

o problema é a aceitação da cultura deles. (Vermelho – Secretária Escolar, Entrevista cedida 14 de maio de 2019)

Esse relato pode ser analisado por dois prismas. Um carregado de preconceito e outro de ignorância. O preconceito que impede ou pelo menos limita a percepção dos estudantes ciganos como sujeitos capazes e aprendizes em potencial. Nesse caso, enxerga-se as especificidades dos povos ciganos com uma perspectiva negativa. A força da tradição oral não é entendida como impulsionadora do desenvolvimento da escrita, do mesmo modo que a facilidade de negociação e expertise em resolver cálculos mentalmente não são colocadas em evidência.

A discriminação impede um olhar sensível e acolhedor diante das especificidades/perfil que os estudantes ciganos possuem, pois, a maioria deles tem pais analfabetos, em alguns casos analfabetos funcionais ou que dominam apenas a escrita do nome completo, motivados por questões práticas como, por exemplo, ter que assinar documentos como a certidão de casamento¹⁸.

Assim, a sala de aula composta por uma maioria cigana, na visão da professora em questão, pode representar um quantitativo de crianças que não vivem em um ambiente alfabetizador, que provavelmente não terão o suporte dos pais para a realização das tarefas enviadas para casa pela ausência do domínio da leitura e da escrita dos seus genitores.

Vale lembrar que essa não é uma realidade exclusiva vivenciada por crianças ciganas, já que dados divulgados em março de 2019, pelo IBGE, afirmam que o

[...] Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo) [...] e cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais¹⁹. (GAZETA DO POVO, 2019)

Portanto, os dados mostram que grande parcela das crianças matriculadas nas escolas públicas brasileiras compartilham a ausência de um ambiente alfabetizador e não somente as crianças ciganas.

¹⁸ Aproximadamente em 2015, um pai de aluno cigano confessou-me que a justificativa para seu filho frequentar a escola era a necessidade de ele aprender a escrever o seu nome completo para poder casar-se.

¹⁹ De acordo com Scliar-Cabral (2003), “O conceito de analfabeto funcional, como o próprio adjetivo indica, deve, contudo, repousar sobre a falta de competência do indivíduo para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho.” (p. 1).

Assim, o estigma de associar os ciganos ao fracasso escolar por conta do analfabetismo de seus pais não pode ser justificativa para um professor solicitar a diminuição da quantidade de crianças ciganas em uma turma. Acreditamos que a visão estereotipada determinou a não aceitação e recusa dos ciganos. A ignorância causada pela falta de informação e formação docente para lidar com a diversidade cigana, também são fatores cruciais na concretização de ações motivadas por concepções preconceituosas.

Negligenciar a predominância Calon em uma sala de aula ou propor a redução dos mesmos são práticas que revelam uma percepção homogeneizadora que defende um padrão de estudante ideal, cujo ciganos não atendem a esse modelo. Assim, separá-los seria o “correto” para que suas diferenças fossem diluídas ou pelo menos não se apresentassem com tanta evidência, já que em outras turmas eles não seriam maioria.

Há nessa situação, uma violência simbólica que afeta os estudantes ciganos, mas que possivelmente a professora não tem a real consciência do que o seu ato representa para essas crianças Calon, pois eles podem ser invisibilizados e oprimidos de modo a não exercerem suas diferenças culturais, porém negá-las e pior, acreditarem que somente serão aceitos na sociedade quando se desvencilharem de seus valores, tradições e costumes.

Portanto, não é de modo desinteressado a violência simbólica exercida, e sim com a intencionalidade de sobrepor a cultura hegemônica dominante e exterminar a cultura do outro. O etnocentrismo, nessa perspectiva, ganha força em um cenário onde a formação do professor para e na diversidade é deficiente. Logo, a escola como espaço de conflitos, diferentes opiniões e culturas quando não investe na formação de seus docentes também não promove uma quebra de paradigma e permanece com a reprodução de ideologias etnocêntricas.

De acordo com Brasileiro, Velanga e Sousa (2011), o desenvolvimento da formação de professores para o contexto da diversidade exige uma nova percepção no entendimento da prática docente nos ambientes educativos.

[...] a ideia de uma mudança de paradigma passa pelo alcance de um progresso e uma mudança educativa com êxito, que tem muito a ver com a formação de professores. (BRASILEIRO; VELANGA; SOUZA, 2011, p. 110).

Sodré (2012) adverte a importância de uma formação docente diferenciada e uma formação permanente, pois para ele cabe ao professor traduzir as diversas linguagens do mundo promovendo um diálogo educacional que acolhe a diversidade compreendendo-a como necessária e rica. Defende-se, assim, a ideia de trabalhar com a “ecologia de saberes”, ou seja, usar os diversos e mais vastos conhecimentos dos estudantes ao contrário de silenciá-los (SODRÉ, 2012).

É necessário frisar, portanto, a complexidade nessa tarefa, pois as mudanças nas práticas educativas de modo a priorizar a diversidade cultural não ocorrem dissociadas de políticas públicas que regularizem, orientem e normatizem a formação dos professores seguindo essa premissa. Além disso, romper com o modelo monocultural precede a desconstrução do que nos foi ensinado como valoroso para posterior e nova construção com a inclusão de saberes e culturas antes vistas como inadequados, ou até mesmos desconhecidos.

Vivenciar a pluralidade cultural no contexto educacional é um exercício imbricado com a distinção e o questionamento do que vem a ser educação, do que compreendemos como cultura, bem como se pautamos essas reflexões na perspectiva de que existem múltiplas culturas, pois tais compreensões influenciam incisivamente nessa construção.

Brandão (1995) indica que a educação está presente no imaginário das pessoas, nela é depositada a esperança de transformação e melhorias na sociedade, entretanto o autor adverte que: “[...] na prática a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer [...]” (BRANDÃO, 1995, p. 12). Portanto, há de se ter cautela ao depositar na educação o título de salvadora.

O equilíbrio nessas considerações pode ser alcançado na medida em definimos de que tipo de educação nos referimos. Se aquela que liberta ou a que aprisiona? Aquela que oprime ou que emancipa? Aquela que inclui, ou que exclui? Aquela que constrói ou que determina? Aquela que coloniza ou que descoloniza? Acreditamos que nesse caso não há espaço para relativização.

Nesse contexto, a educação deve ser compreendida não como um elemento capaz de promover a transformação social e sim como um processo que potencializa as possibilidades de transformação, desde que, também, seja percebida como um ato político. Segundo Freire (1999), “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de

coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1999, p. 104).

A concepção de educação, neste sentido, é decisiva quanto ao desenvolvimento das práticas no ambiente escolar, pois nelas identifica-se qual o tipo de educação é defendido e exercido pelos educadores que atuam nessa instituição. Se aquela capaz de emancipar o sujeito, tornando-o apto a interagir nas relações de poder existentes na sociedade, ou aquela educação que oprime, logo que reproduz e mantém a estrutura de classes em que uns dominam e outros são dominados.

Nesse contexto, quando questionamos, em entrevista, aos educadores qual a concepção de educação que norteava as suas práticas educativas foi observada uma congruência nos relatos tendo a ideia de que a educação é o meio pelo qual são transmitidos os conhecimentos socialmente construídos, sendo ela a responsável pela transformação da sociedade. Segundo eles:

A educação é o que formaliza o conhecimento de mundo [...] o que vai formalizar esse conhecimento de mundo, é o mundo que ela atua. É a família, é a escola, é a sociedade, é a vida em trabalho. Então, educação é que vai englobar tudo isso. (Marrom – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Educação é um conjunto de conhecimentos, ensinamentos em que as pessoas recebem da família, da escola e durante toda vida. (Verde – Professora, Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Acho que educação é orientar, é informar. Educação é transmitir conhecimentos, valores. Acho que quando a gente fala de educação a gente lembra logo da família, porque a família é o primeiro núcleo de educação. A criança já nasce ali, é educada a como se sentar, cumprimentar e a escola ela segue essa linha, só que focada mais na questão do conhecimento mesmo. (Roxo – Professora, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Educação é uma concepção muito ampla que envolve cultura de mundo, e vai desde o que é trazido em seus ambientes familiares, passando pela educação sistemática e assistemática até o que é aprendido nos diversos ambientes frequentados. (Dourado – Coordenadora pedagógica, Entrevista concedida em 29 de maio de 2019)

Pra mim educação diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. O meio fundamental para que o indivíduo possa se preparar melhor e com isso alcançar seu objetivo proposto assegurando seu futuro. (Rosa – Gestora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019).

É o meio pelo qual são produzidos os conhecimentos formal e informal para o desenvolvimento do indivíduo. É o meio pelo qual os hábitos, valores, conhecimento no ambiente são transferidos de geração a geração. (Prateado – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019).

Na compreensão dos educadores supracitados, é consenso a imagem da educação, conforme pontua Bizelli (2015), como

[...] fonte para uma formação que permite trânsito na sociedade do conhecimento. Quase sempre a imagem socialmente construída diz respeito a um conjunto de atividades que habilita o indivíduo para perceber e desvendar os códigos das diferentes linguagens proporcionando interpretação crítica para o avanço da ciência, das artes e da tecnologia. (p. 19)

Dessa forma, a escola é indicada como o espaço formal responsável por desenvolver essa educação que dará suporte para que os sujeitos se tornem aptos a interferir na sociedade. No entanto, questionamos se as práticas educativas realizadas na escola têm dando condições para que os indivíduos, e aqui enfatizamos os ciganos Calon, que passam por ela serem agentes conscientes desse processo.

Com pouco sucesso, a escola, tem demonstrado alcançar o objetivo de alargar significativamente os conhecimentos historicamente construídos. Primeiro porque enquanto aparelho ideológico do Estado, tende a reproduzir a ideologia dominante que privilegia os saberes de um determinado grupo para conservar a estrutura de classes. Então, esses conhecimentos são “transmitidos” de modo desigual entre as comunidades, existindo assim uma escola dualista. Uma que irá educar os que permanecerão na condição de dominantes e outra que será destinada aos dominados.

E segundo porque estudos educacionais revelam ainda fracasso nos processos dessa construção. Seja o que se refere a estrutura da escola, seja aos currículos oficiais ou na ausência de investimento em formação docente. Saviani (2008) pontua que

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p. 21)

No entanto, há poucos indícios das tentativas em aplicar as formas mais adequadas para a concretização da escolarização, ao invés disso deposita-se nela a responsabilidade unilateral em promover a transformação social. Essa determinação também esteve presente na fala dos colaboradores quando pontuam que:

A educação ela é a base de tudo. Ela é transformadora, ela acontece em vários âmbitos [...] A gente fala que a educação é a saída pra tudo e quando você trabalha com um público cada vez carente como é o público que eu trabalho [...] é o que propicia a transformação na sociedade [...] ainda acho que ela é o veículo de transformação social. Não há como fugir disso. (Laranja – Professora, Entrevista concedida em 31 de julho de 2019)

Eu entendo que educação é o alicerce da sociedade é o que move, é que deve mover. É o pilar da sociedade. É o que deve mover tudo que a gente entende como cidadão. A educação é fundamental pra termos uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais reflexiva. A gente precisa da educação. A educação como pilar de uma sociedade. (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019).

[...] Resumindo a educação é assim é o que dá um norte pra o papel do cidadão, para o indivíduo na sociedade, pra inserir esse indivíduo a educação é o leme da sociedade. Não existe outro caminho pra gente mudar a sociedade que não pela educação. Educação é o rumo, é o norte, é o leme. (Lilás – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

Não pretendemos aqui, ignorar a importância da escolarização no processo de transformação social, no entanto a deficiência presente nas escolas deixa evidências alarmantes que denotam a impossibilidade de promoção determinada nas falas das educadoras. A educação que contribui verdadeiramente na melhoria de vida dos cidadãos, logo que é imprescindível, porém não isoladamente responsável, pela mudança social é a mesma defendida por Gramsci (1988), já que indica o rompimento de práticas educativas que mantêm as desigualdades sociais.

De acordo com o estudioso, é necessário inicialmente uma reformulação na escola para que as minorias étnicas saiam da condição de oprimidos. Os assim chamados por Gramsci (1988), de “subalternos” que ocupam as camadas pobres da sociedade devem ser percebidos em suas singularidades, especificidades e culturas. As diferenças não são desse modo eliminadas, mas usadas no processo de reconstrução social.

Podemos fazer a alusão de que os ciganos Calon na condição de subalternos, segundo a proposta de Gramsci (1988), são silenciados pelos “intelectuais da

burguesia” porque na qualidade de não ciganos tendem a excluir a cultura cigana. Semeraro (2012), ao refletir sobre as contribuições de Gramsci, afirma que o pensador

[...] introduz uma visão surpreendente em relação ao complexo universo dos “grupos subalternos”. De um lado, reconhece que estes atuam de forma “desagregada e episódica” e “sofrem a iniciativa da classe dominante” que controla o aparelho do Estado. Por outro lado, valoriza “todo sinal de iniciativa autônoma”, as ações de resistência e criatividade popular que exercem contínua pressão frente aos centros de poder. Portanto, além de resgatá-los da desqualificação e do estigma da “loucura” que os intelectuais da burguesia lhes atribuem, Gramsci indica critérios para que os “subalternos” possam recuperar sua história, organizar-se politicamente para sair das “margens da história”, construir e dirigir um novo tipo de Estado com base em uma inédita concepção de hegemonia. (p. 59)

A condição dos subalternos, ou melhor, a mudança de condição dos subalternos implica não na alteração para tornarem-se dominadores, mas para conquistarem a categoria de intelectuais, logo dirigentes, sujeitos que detêm o poder, porém não usando-o para dominar outros grupos. Nesse contexto, existe uma movimentação na estrutura de classe que fortalece e impulsiona a atuação dos grupos silenciados em combate a submissão.

Com essa concepção de hegemonia, as relações de poder acontecem em uma perspectiva de concretizar a autonomia dos grupos excluídos e das minorias étnicas, e seria o Semeraro (2012) chamou de uma “nova civilização” que

[...] acontece pela colaboração de todos os povos” e que seu processo não é reservado unicamente a poucos iluminados, mas, “tende a ser popular, de massa, de caráter concretamente mundial, modificando (ainda que com o resultado de combinações híbridas) o pensamento popular, a mumificada cultura popular”. Explica-se, assim, porque Gramsci foi uma das raras vozes que se levantaram contra a cultura colonialista [...]. (p. 59)

O combate a cultura colonialista não acontece dissociado as práticas educativas desenvolvidas na escola, pois tanto para reproduzir os ideais da colonialidade quanto para combatê-los é necessário ter a consciência de quais estruturas, quais modelos, quais ações e quais práticas são contrárias e a favor da mudança. Na colonialidade as atitudes de dominação são subjacentes a discursos igualitários. Os currículos opressores são ocultos e os colonizadores são dominantes que não favorecem a mudança nas estruturas sociais. Tal formatação é coberta por

uma ilusão que dissemina a igualdade de oportunidade, porém na prática não acolhe verdadeiramente as diversas culturas, fato observado na ausência da história dos ciganos Calon no currículo de Camaçari (BA).

Por outro lado, quando observamos sinais de acolhimento, estes são fomentados pelos movimentos sociais e pela resistência dos grupos excluídos. Sodré (2012) esclarece que “O diverso não emerge historicamente apenas sob o beneplácito paternalista do multiculturalismo, e sim em virtude da movimentação de minorias sociais que trafegam no espaço dos direitos civis e humanos.” (p. 180). Nesse entendimento, Gomes (2012) tenciona o debate sobre a diversidade epistemológica que cada vez mais atinge os currículos escolares de modo a ressignificar modelos e padrões. A nítida presença dos grupos invisibilizados no ambiente escolar exige mudanças nos currículos.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012, p. 99)

Contudo, se os sujeitos invisibilizados estão frequentando a escola sem nenhum tipo de proposta pedagógica específica que contemple suas raízes, tradições, costumes e crenças, trata-se apenas de uma integração. Situação essa que comumente força os ditos “diferentes” a se igualarem aos demais. A escola nesse sentido, age como homogeneizadora de sujeitos por desenvolver currículos descontextualizados que não contempla a diversidade cultural de seu público. Por isso:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

Descolonizar nesses moldes significa dialogar com os saberes dos ciganos Calon enfatizando suas origens, tradições e especificidades. É acolher as suas diferenças e celebrá-las. É construir projetos na perspectiva da interculturalidade, projetos que saiam do rol da pontualidade de datas comemorativas e alcancem o patamar de identidade e perfil da escola.

Um currículo descolonizado é aquele que não mais vê os ciganos de modo pejorativo, que não aceita a verdade única da história que narra a existência de um povo degenerado. Um currículo descolonizado prioriza na formação docente a história cultural das minorias étnicas que compõem a comunidade escolar.

Do ponto de vista da educação que liberta os sujeitos, a escola inicialmente, precisa promover essa descolonização dos currículos, ou seja, assumir que a estrutura organizacional historicamente desenvolvida privilegia conceitos, culturas, saberes em detrimento de outros. Com a mudança, a ideia é que seja estabelecido um diálogo entre os conhecimentos que sempre foram trabalhados com os que sempre foram excluídos e silenciados. Somente assim, a diversidade cultural que compõe a escola será contemplada e, conseqüentemente, a sociedade construirá a valorização das diferenças.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. (FREIRE, 1996, p. 41-42)

Reconhecer a assunção citada por Freire requer formação docente que permita aos educadores, o reconhecimento também de suas identidades culturais, para posteriormente serem capazes de contribuir no reconhecimento identitário de seus educandos. Esse processo demanda escuta, pesquisa, aceitação do outro e a alteridade, colocar-se no lugar do outro, assumir-se enquanto sujeito importante em toda ação educativa, o que não significa excluir o outro, mas incluí-lo.

As reflexões supracitadas relacionam-se com a definição de mediação feita por Casa-Nova (2009), ao versar sobre diálogos entre diferentes. De acordo com a autora mediar significa, ao mesmo tempo, “estar entre” e “estar dentro”. Portanto, a mediação intercultural perpassa em conhecer e compreender códigos culturais distintos (CASA-NOVA, 2009).

Abarcar as diferentes culturas exige que tenhamos um novo olhar diante do que é cultura, bem como, e, principalmente, do que compreende-se por diferenças, para evitar que se caia na “armadilha” de que a conquista da igualdade se dá através da eliminação das diferenças, pois partimos do pressuposto de que a diversidade possui uma dinâmica conflitiva entre os povos e no interior dele (SODRÉ, 2012). Desta forma, indagamos quais os conflitos existentes na escola entre a cultura cigana e a não cigana? Quais as concepções de cultura norteiam as práticas educativas nesse contexto?

Diante do questionamento sobre a concepção de cultura, os colaboradores afirmam que:

[...] A cultura são os costumes, o que vai passando de geração para geração e isso a gente transmite na escola. (Azul – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Cultura... Eu diria arte, hábitos que a gente se acostuma em grupo [...] coisas que a gente adota [...] Pra mim cultura é tudo aquilo que a gente se insere em algum momento, de repente alguns a vida inteira, mas sempre que a gente pode mudar dependendo do local, se a gente mudasse pra outra cidade, a gente acaba adotando os costumes de outras cidades. Então cultura pra mim é tudo aquilo que você adota de repente por um momento ou sempre dependendo do local que você esteja inserido. (Bege – Auxiliar de disciplina, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Cultura pra mim são expressões de um povo. Quando eu falo de expressões falo do vocabulário, do povo, da culinária do povo, da religião do povo, dos costumes do povo. Então, cultura é o que vem de cada ser. (Roxo – Professora, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

Cultura é tudo aquilo trazido a partir de costumes, tradições, concepções de mundo a partir do meio e relações vividas pelas pessoas durante a trajetória, sua interação no meio social. (Dourado – Coordenadora pedagógica, Entrevista concedida em 29 de maio de 2019)

A cultura é tudo que envolve as contribuições de vários povos, os costumes, as tradições, todas essas contribuições que fazem parte da nossa formação, do nosso acervo cultural. Então, é o conjunto de tudo. (Lilás – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

Cultura é um termo amplo, né? Fala sobre costumes, costumes artísticos tal. É um termo amplo que resumidamente não tem como eu falar sobre a cultura aqui. (Cinza – Porteiro, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

[...] uma manifestação do modo de ser do ser humano, do indivíduo em sua diversidade em todos os âmbitos, de todas as formas. (Laranja – Professora, Entrevista concedida em 31 de julho de 2019)

Cultura é a vivência de uma comunidade. É a vivência de um povo. Cultura é uma coisa que já vem. Se origina de alguma coisa, mas que as pessoas acabam seguindo aquilo [...] A cultura também faz parte de uma aprendizagem. A gente acaba aprendendo a cultura [...] eu acho assim a cultura é a vivência de um povo. É aquilo que você vive, é aquilo que você pratica. (Vermelho – Secretária escolar, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

A identidade de um povo, né? As manifestações. Eu acho que cada povo imprime uma cultura diferente, né? E cabe a gente não deixar morrer a cultura, não deixar a acabar. [...] essas manifestações são importantes a gente manter. (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Pra mim significa todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e as aptidões adquiridas pelo ser humano, né? Cada país como a gente sabe tem a sua própria cultura que é influenciada por vários fatores. [...] cada um tem a sua cultura e os seus costumes. (Rosa – Gestora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Os relatos, de diferentes formas, imprimem a visão da cultura como a representação dos costumes historicamente construídos pela humanidade. Seria o que Giménez (2007) classifica como

acción y el efecto de “cultivar” simbolicamente la naturaleza interior y exterior a la especie humana, haciendola fructificar em complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales. (p. 31)

Entendendo que tais processos são observados e construídos em determinados contextos, portanto a cultura compreende aspectos da vida social, um conjunto de comportamentos aprendidos que podem ser ressignificados quando existem mudanças na estrutura social.

Embora tenha aparecido na fala da professora Lilás que a cultura envolve as contribuições de vários povos, não foi evidenciado em nenhuma das concepções apresentadas pelos educadores, em qual dimensão essas contribuições diversas, logo oriundas de diferentes povos, são acolhidas pela sociedade nem tampouco pela escola. Não percebemos se a concepção compreende uma única matriz cultural como a representação a ser seguida ou se percebe a diversidade cultural com igual importância entre os povos.

Foi observada também como um “termo amplo”, pelo porteiro Cinza, porém, não citada no plural como “culturas”. Fica a impressão de que essa amplitude abarque apenas as suas dimensões específicas (costume, tradição, hábito) e não a pluralidade que há em cada grupo étnico e povos com todas essas especificidades. Assim, chamamos atenção de que afirmar “que cada um tem a sua cultura” não significa dizer que a cultura de todos são acolhidas pela escola. Insistimos em dizer que reconhecer as diferenças culturais entre os não ciganos e os Calon não lhes garante a inclusão e o acolhimento das diferenças.

A secretária escolar Vermelho define a cultura como algo que se vive e se pratica. Com essa percepção questionamos como fica a vivência e a prática cultural dos estudantes Calon no interior da escola? As escutas dos colaboradores, bem como as vivências da rotina escolar nos mostraram uma ruptura entre o que se partilha com a comunidade cigana, com os familiares e o que se constrói na escola.

A opção do porteiro Cinza de não definir mais detalhadamente a sua concepção de cultura com a justificativa de que esta seria uma grande discussão revela uma postura que suprime os debates na escola por talvez acreditar que o silenciamento e negação da diversidade sejam os melhores caminhos para lidar com as diferenças. No entanto, defendemos que são nos espaços de debate, discussão, reflexão e escuta que se potencializam as possibilidades de enfrentamento e construção de uma educação na perspectiva da pluralidade cultural.

A influência que cada cultura recebe esteve presente na fala da gestora Rosa, por isso é importante tencionarmos se a escola tem ciência da extensão da cultura cigana na nossa sociedade bem como, se os educadores compreendem quais são os impactos da cultura não cigana na vida dos estudantes Calon.

Outro fato que nos chama atenção, nos relatos dos colaboradores é a ausência do termo Calon que significa cigano no dialeto Chibi. O pertencimento dos estudantes a etnia Calon não foi evidenciada em nenhum dos relatos. O que nos leva a crer o desconhecimento da escola acerca dessa identidade e identificação que revelam aspectos específicos desse povo.

O entendimento cultural que se faz raso reproduz a dicotomia entre o culto e não culto, entre o pobre e o rico, portanto, não deixa espaço necessário ao diálogo entre as culturas porque essas são percebidas de modo hierarquizante. O termo no plural precisa estar evidente mais do que nas falas, na prática educativa dos educadores. Para Sodré (2012),

[...] a diversidade humana é algo a ser mais sentido do que entendido. Por que dizemos que alguém é igual ou diferente a outro? Porque apenas comparamos. Comparamos para entender, como se fosse o caso de identificar objetos. E comparamos para poder exercer poder, para dominar. Na verdade, os homens não são iguais, nem desiguais. Os homens, seres singulares, coexistem espacialmente em sua diversidade. Cada uma dessas singularidades corresponde, às vezes, à dinâmica histórica de um Outro, um coletivo diverso. Na prática, aquilo que experimentamos de uma cultura, principalmente da nossa, é a diversidade de repertórios, onde se mostram hábitos, enunciados e simbolizações. Por que, então ignoramos ou inundamos socialmente contra uma determinada dimensão da diversidade? (SODRÉ, 2012, p. 181)

Por que silenciemos os Calon? Por que invisibilizamos a cultura cigana no espaço escolar? Esses e os questionamentos de Sodré (2012) buscam novos olhares diante das culturas em que o respeito as diversidades é atrelado ao senti-las e não ao compreendê-las. Sentir a diversidade dos Calon significa ouvi-los, significa enxergá-los em suas complexidades, significa criar possibilidades de diálogo nos espaços de interação, por exemplo, na instituição escolar.

4.2 Constituição da identidade Calon: os desafios das práticas pedagógicas

Entre afirmações de silêncios e contribuições não há um consenso na fala das professoras quando indagadas se acreditam que as suas práticas pedagógicas trazem algum impacto na constituição da identidade dos estudantes ciganos Calon. Algumas acreditam que sim, outras pontuam a deficiência na sua atuação para contribuir de modo significativo, mas há também quem relate não haver subsídios na prática pedagógica para fortalecer a identidade Calon.

Entendemos como prática pedagógica a ação intencional do professor que ciente de quem são seus estudantes planeja, constrói e desenvolve ações buscando a aprendizagem significativa²⁰. A prática nasce e é avaliada no processo contínuo de ação e reflexão do professor em diálogo com os seus aprendizes e suas realidades. Ao refletir sobre a importância do diálogo para o ensino, Freire (1996) é incisivo e toma a disponibilidade para o diálogo como uma exigência do ensinar.

²⁰ Para David Usabel, a aprendizagem significativa “[...] é um processo cognitivo no qual o conceito de mediação está plenamente presente, pois para que haja aprendizagem significativa é necessário que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, seja uma imagem, um conceito ou uma proposição.” (ROCA, 1994, p. 92).

Assim, o professor que não ultrapassa os muros da escola para conhecer e problematizar as realidades de seus educandos torna inócua a tarefa formadora que lhe é entendida como função. Freire (1996) ainda questiona “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (p. 137). Trazendo para realidade da escola campo de pesquisa endossamos o tensionamento indagando como fortalecer a identidade Calon dos estudantes sem desenvolver a experiência de aproximação?

Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância de realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 137)

Portanto, o direito de ser cigano Calon, de exercer seus pertencimentos identitários na escola confere aos educadores o papel de incluir os saberes desses sujeitos e rejeitar qualquer tipo de discriminação na sua prática pedagógica. No entanto, precisamos alertar, que essa prática é uma tarefa coletiva, cercada de conflitos e torna-se significativa quando é realizada como ato político por tem intenções objetivas e a participação consciente de todos que compõem a comunidade escolar.

Devido ao não consenso apresentados pelas educadoras, arriscamos dizer que ainda existe um hiato entre a execução, interesse e efetivação da contribuição na constituição da identidade Calon. Segundo elas:

Na minha prática a ação é a mesma pra os não ciganos, né? A intenção é aprender a ler, a escrever, inserir esse indivíduo no grupo, socializar, mas eu acho que ainda falta alguma coisa. Num sei se assim, pelo motivo de você tá trazendo essa questão para a escola, né? A gente tá mais atento a isso, mas **eu acho que ainda falta alguma coisa na minha prática**. (Azul – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Na verdade, não. Eu vou ser sincera. Não, nunca. Talvez falte algum projeto pra que eu olhe [...] tem alguns meninos, alguns alunos que a gente ainda procura ser sensível, procura ver de outra forma, mas a maioria não vejo assim. **Não tem um projeto que veja esse lado**. Na verdade, não tem. (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

É essa a frustração que a gente tem porque de fato direcionado pra aquele, trazendo a cultura dele, trazendo a vivência deles não é, **a nossa prática não condiz com isso, não caminha nesse sentido.** (Lilás – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

Acredito que sim por conta da troca e diversidade cultural estabelecidas nas relações mesmo compreendendo que o povo cigano preserva ainda muito da sua tradição. (Dourado – Coordenadora Pedagógica, Entrevista concedida em 29 de maio de 2019)

Eu não diria que traz para os ciganos especificamente. Eu acredito que traz para o aluno em sua diversidade [...] o meu planejamento, a minha mediação é para abranger a diversidade que eu tenho em sala de aula [...] busco desenvolver um trabalho que possa conscientizar os meus alunos da necessidade de inclusão, de respeito a diversidade [...] **eu não posso dizer que eu desenvolvo um trabalho especificamente para os ciganos, mas busco perceber quais são as especificidades deles**, as dificuldades, as competências e habilidades que eles já tem e trabalhar em cima disso, do desenvolvimento dessas habilidades. (Laranja – Professora, Entrevista concedida em 31 de julho de 2019)

Eu creio que sim porque eu durante o meu trabalho eu tento reforçar essa identidade, valorizar. Por exemplo eu já tive casos de algumas crianças querer identificar o colega como “cigano” dizer: “Ah, o cigano”. É cigano, ele faz parte da comunidade cigana, agora o nome dele não é cigano. Cigano é a comunidade o qual ele está inserido, mas ele tem nome, ele tem uma história... Faz parte aqui da turma, a cultura dele é muito bonita, valorize... É assim, **eu acredito que sempre que há uma oportunidade no nosso conteúdo eu peço que eles também se posicionem, que tragam os elementos também que fazem parte da cultura, geralmente eles também trazem exemplos da vivência das festas, desse contato com as famílias.** Então, eu acho que a minha prática contribui sim, nesse sentido. (Marrom – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Eu acredito que sim, né? Porque a escola recebe eles de braços abertos. Tudo também é a forma como a gente acolhe, como a gente recebe esses alunos [...] **não é um trabalho, como eu já falei anteriormente, não é um trabalho diferenciado é um trabalho de carinho** [...] pra poder a gente avançar e trabalhar da melhor maneira possível com essa clientela. (Rosa – Gestora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Eu acredito que sim. Agora eu sei dizer se é positivo ou negativo, né? Pois pelo que eu percebo em alguns, não em todos, acaba tendo grande impacto. Até porque **eles têm suas crenças, seus costumes e assim, eu em particular, não sei muita coisa.** O que eu sei, acredito que seja pontos negativos. Eu acho que eu preciso aprofundar, estudar mais até porque se eu falar com você agora que eu tinha esse interesse, não. Hoje, eu até procuro até me policiar em algumas coisas. Até em algumas falas minhas. (Verde – Professora, Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Acredito que sim, pois através do meu trabalho os mesmos estão adquirindo novos conhecimentos. (Prateado – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

Nas falas das professoras Azul, Amarelo e Lilás temos a confirmação da ausência de um trabalho consciente construído coletivamente com a intenção de contemplar as especificidades dos estudantes Calon. As professoras afirmam que com a pesquisa e o desenvolvimento das entrevistas começaram a refletir sobre a necessidade de um projeto que contemplasse a identidade Calon.

Acreditamos que os tensionamentos acerca das práticas educativas com os estudantes ciganos, quando questionamos qual a função social da escola; quais as contribuições de suas práticas educativas para identidade dos estudantes Calon; o que pensam sobre o fato de receberem uma quantidade considerável de estudantes ciganos na escola entre outras provocações, provocaram um novo olhar sob as suas as práticas, logo aos estudantes ciganos.

A fala da professora Marrom revela que as ações que fazem menção a cultura cigana, quando acontecem, surgem de situações não planejadas, mostrando que a prática é pontual logo, frágil em alcance de objetivos e metas. Portanto, ressaltamos a importância de planejar as atividades pois estas devem ser pensadas, executadas e avaliadas dentro de um contexto de intencionalidades. O não planejamento indica a intensão de trabalhar a cultura cigana e não dá a devida importância a ela.

Assim, quando a gestora Rosa afirma que desenvolve “um trabalho de carinho” com os estudantes ciganos e este trabalho não é evidenciado nos planejamentos, tampouco no currículo da escola compreendemos que esta é uma fala que camufla uma realidade de omissões diante dos saberes e elementos culturais da comunidade Calon no espaço escolar. Outro ponto que também identificamos como uma negligência está na fala da professora Prateado quando ela associa a contribuição na constituição da identidade dos estudantes ciganos a aprendizagem de novos conhecimentos.

A professora Lilás chama atenção sobre a importância de aproveitar a vivência dos ciganos Calon e trazer as experiências deles para a escola, mas adverte que como a presença dos ciganos não é algo de exclusividade de uma escola, essa é uma questão a ser desenvolvida a nível municipal com a coordenação da SEDUC. Segundo ela, “tem que ser uma coisa, eu acho que, a nível de secretaria de educação,

um projeto maior, algo que envolva essa comunidade.” (Lilás – Professora, Entrevista concedida 10 de outubro de 2019).

A alerta da professora revela a necessidade de uma articulação entre a gestão municipal e a comunidade escolar para a promoção de algo a ser desenvolvido com base no diagnóstico da realidade social e educacional da comunidade Calon que pertence a Camaçari (BA). Essa análise com a escuta acolhedora dos ciganos e dos educadores do município tem potencial na construção de práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade.

Em contrapartida, as demais educadoras pontuam que em suas práticas educativas há contribuição para a constituição da identidade dos estudantes Calon sob a justificativa de que há uma troca cultural, respeito a diversidade, aquisição de novos conhecimentos e boa recepção dos mesmos na escola. Embora não seja nossa intenção negarmos a afirmação das educadoras, não compartilhamos com a ideia de que trabalhar sobre a cultura cigana quando surge a oportunidade em algum conteúdo, ou simplesmente embasar as práticas no carinho seja suficientemente forte para valorização da identidade dos estudantes Calon.

É importante, aqui, retomarmos o conceito de identidade do qual nos valem para problematizar o modo como as educadoras atuam de forma a fortalecer a dos estudantes Calon.

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. (CASTELLS, 2008, p. 22)

Portanto, lidar com o movimento da construção da identidade é algo de tamanha complexidade, aos quais práticas educativas desconectadas com o universo Calon não garantem o seu fortalecimento, do mesmo modo que a absorção de conhecimentos na escola não implicam em base identitária para os estudantes ciganos. Isto porque a identidade étnica, ou seja, o pertencimento a etnia Calon desses estudantes é silenciado nas práticas escolares.

Outro ponto que emergiu da fala dos educadores entrevistados refere-se à invisibilidade dos povos ciganos na escola. A professora Verde afirma: “A cultura cigana é uma realidade nossa, da nossa escola e que até então era passada

despercebida.” (Verde, Entrevista concedida em 28 de maio de 2019). Essa reflexão foi tencionada pelo questionamento em relação a diversidade cultural como acreditavam que poderiam trabalhar e contribuir para visibilidade da cultura cigana.

As respostas foram variadas, no entanto, todas culminaram na elaboração de projetos pedagógicos com o desenvolvimento de estratégias que levassem os estudantes Calon a partilharem suas tradições com os demais sujeitos da escola. É interessante frisar que a construção do projeto exige dos educadores um conhecimento aprofundado da cultura cigana e, mais especificamente, da etnia Calon, essa questão também foi relatada na fala dos colaboradores. Para eles:

Elaborar projetos que a cultura cigana fosse inserida, pois falando da nossa realidade a escola recebe uma grande quantidade de ciganos, né? Ai eu acredito que eles iriam se sentir inseridos e com certeza iriam se envolver mais nas propostas de estudo da escola [...] Eu acredito que acabaria com a evasão né? Essas coisas de tá desmotivado que muitos estão ali, mas estão se sentindo como “peixe fora d’água”. As vezes a gente julga que o aluno, no caso o cigano, não se interessa, num quer fazer isso, num quer fazer aquilo, mas hoje eu posso dizer que ali ele está se sentindo um “peixe fora d’água”. (Verde – Professora, Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Sinceramente não. Vocês professores que poderiam tá dando opinião sobre isso, eu não. (Cinza – Porteiro, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Eu acho que na verdade a gente tem que entender a história do povo. Aqui na escola a gente precisa de um aluno cigano que ele se identifique porque assim que o cigano começa a estudar, ele para. Eu queria que tivesse alguém que ele se identificasse e pudesse dizer “Não, eles podem! Ele estuda. Ele tá ali o menino conseguiu.” (Amarelo – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

[...] eu penso que isso ai teria que ser um projeto que envolvesse o próprio município, a própria secretaria de educação abraçasse essa comunidade, abraçasse essas crianças que vêm dessa comunidade com suas especificidades pra que a gente pudesse desenvolver um projeto mesmo com todo apoio necessário, com os recursos necessários pra que essa cultura realmente fosse respeitada, fosse vista de uma outra maneira que a gente pudesse trazer pessoas ciganas para estarem passando pra gente seus princípios, seus valores, sua cultura, e documentando isso fazendo algo que realmente ficasse registrado no município acessível as comunidades pra que as pessoas conhecessem mais, conhecessem melhor essa cultura. (Lilás – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

[...] acredito que a visibilidade é um processo que se dá a partir da maior participação do povo cigano difundindo sua cultura nos

ambientes escolares, centros culturais e outros espaços que permita expansão da cultura cigana com as comunidades. (Dourado – Coordenadora pedagógica, Entrevista concedida em 29 de maio de 2019)

Olha tem muito elemento da cultura cigana que eu ainda desconheço, muita coisa. Eu gostaria de ter assim, mais material que pudesse tá embasando o meu trabalho, os conteúdos que eu venho apresentando pra que eu pudesse agregar aos meus conteúdos esse elemento da cultura cigana. Então assim, eu observo que falta ainda muito material que eu pudesse ter de suporte. Eu gostaria de ter um suporte maior pra que eu pudesse tá utilizando pra agregar nos conteúdos e gostaria também muito de ter a oportunidade de conhecer de visitar, de ir nos espaços de atuação deles, onde eles moram, onde residem. Eu realmente desconheço. (Marrom – Professora, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

Talvez trabalhando temas que abordasse conteúdos referentes a cultura tornaria mais conhecida e de certa forma certos equívocos quanto a cultura cigana seriam desmitificados. (Prateado – Professora, Entrevista concedida em 10 de outubro de 2019)

Eu não sei se existe algo concreto. Eu particularmente costumo em minhas aulas, quando eu trato de cultura, de valorização de outros povos eu sempre procuro buscar a opinião dos ciganos, ou seja, incentivar eles a se expressarem. Eu sempre procuro trazer um pouco da cultura cigana até porque eu tenho um público diferenciado. Então eu tento trazer essa cultura, essa troca de valores, essas vivências que eles têm e expor em sala. Porque esse objetivo é inserir essa cultura na sociedade. (Roxo – Professora, Entrevista concedida em 22 de maio de 2019)

[...] eu achava que se tivesse um projeto que fosse voltado pra isso como você está fazendo o estudo a respeito dos ciganos... Tivesse também um projeto pra focar um pouquinho e dizer “Vamos ver o que a gente pode fazer pra conseguir atrair eles pra ficar com a gente e mudar”. (Vermelho – Secretária Escolar, Entrevista concedida em 14 de maio de 2019)

As abordagens das professoras Amarelo e Marrom seguem a mesma direção do que propõe a secretária escolar Vermelho pois, indicam como caminho o conhecimento e o aprofundamento da cultura cigana para que possam desenvolver propostas baseadas nesses subsídios. A importância de uma representatividade também foi algo que chamou atenção na fala de Amarelo, pois associada a ausência de saberes sobre a cultura cigana há também a falta de representações ciganas nos repertórios apresentados nas escolas.

Amarelo aponta a necessidade de alguém para os estudantes Calon se espelharem e perceberem que são capazes de prosseguir nos estudos. Essas

representações já existem, portanto o que falta é apresentá-las na escola. Em uma pesquisa rápida no site de busca Google, encontramos dados de ciganos Calon²¹ espalhados pelo mundo em que o nível de escolarização é elevado. A inserção dessas informações e a devida ênfase para disseminar tais dados no espaço escolar pode ser um grande diferencial.

A representatividade cigana, ou seja, pessoas para os ciganos Calon se enxergarem é real. Não criaremos os fatos, mas construiremos uma história diferente se não omitirmos fatos que denotam o potencial cigano, bem como a sua contribuição na sociedade. A ideia de história única faz com que, possivelmente a professora Amarelo não conceba a existência de ciganos que dão prosseguimento aos estudos, de ciganos que desenvolveram papéis importantes na sociedade.

Ao discutir sobre o perigo de uma história única, Adichie (2019) afirma:

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. [...] O poder é a habilidade não apenas de contar a história a outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. [...] A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (p. 22-23-26)

Deste modo, deixemos a ingenuidade de lado em acreditar que o silenciamento da representatividade cigana no ambiente escolar se dá pela inexistência de representações positivas a citar, ou que acontece de modo desinteressado para afirmarmos incisivamente que por detrás da omissão está a dominação de um grupo sobre outro, está a busca incessante de poder.

Afirmamos que não é de modo desinteressado porque partimos da premissa de que não há neutralidade nas práticas educativas realizadas na escola e se conforme pontua a professora Verde a ausência de referências e elementos da cultura cigana coloca os estudantes como “peixe fora d’água”, ou seja, não pertencentes aquele espaço tais ações reproduzem e fortalecem a concepção de que os ciganos não “gostam de estudar” ou que não devem estar na escola.

Além de apresentar personalidades ciganas para que os estudantes Calon sintam-se inseridos na escola, outro aspecto destacado nas falas das educadoras

²¹ Ver reportagem sobre o cigano Calon Prof. Dr. Jucelmo Dantas. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/cigano-recusa-dotes-de-casamento-para-estudar-e-chega-ao-doutorado.html>. Acesso em: 27 nov. 2019. Ver reportagem sobre a advogada Mirian Stanescon. Disponível em: https://istoe.com.br/5055_OS+CIGANOS+MODERNOS/. Acesso em: 27 nov. 2019.

Lilás e Dourado foi a participação da comunidade cigana na unidade escolar para apresentarem os princípios, valores e a cultura Calon como um todo. A participação ocorre quando são abertos espaços para diálogo e reflexões sobre as diferenças, por isso fazemos a seguinte provocação: A escola, nos moldes que temos hoje está de fato aberta para promover diálogos com a cultura cigana Calon? Sob quais premissas estarão cercados esses diálogos? Na perspectiva de acolhimento ou ainda na visão preconceituosa revelada na fala da secretária escolar Vermelho que tenciona a necessidade do desenvolvimento de um projeto para que os estudantes ciganos permaneçam na escola, mas com a condição de mudança cultura?

Voltamos a frisar a relevância de espaços que promovam o diálogo. A escuta dos educadores como também dos estudantes Calon proporcionou a identificação não somente de suas concepções acerca da escola e dos desafios em construir um espaço que respeite as diferenças, mas sobretudo gerou reflexões, antes não feitas pelas professoras, sobre a urgência em planejar estratégias que insira a comunidade cigana e seus pertencimentos nas práticas educativas desenvolvidas na escola.

Acreditamos que com a realização de tais ações conforme pontuou a professora Prateado irão desmitificar visões acerca da cultura cigana e evitará equívocos como a associação de mudança cultural, ou seja, melhorar a cultura Calon através de uma maior assimilação da cultura não cigana. Tal movimentação exige o envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar. Assim, destacamos o relato do porteiro Cinza que durante a entrevista se reconhece como um educador por trabalhar na escola, mas quando lhe é solicitado a indicação de estratégias para dar visibilidade a cultura cigana, o mesmo afirma que esta não seria uma sugestão a ser pensada por ele e sim pelos professores.

Neste sentido, questionamos como Cinza pode se identificar como educador se não se percebe como parte integrante de um processo de construção de práticas educativas que buscam a visibilidade da cultura cigana? A não participação nesse planejamento reforça a ideia que fragmenta o ato educacional, pois reduz as atividades, logo a relação de ensino e aprendizagem somente ao espaço da sala de aula com a interação aluno e professor.

Limitar a complexa tarefa de uma educação intercultural a responsabilidade dos professores é desconsiderar que se faz necessário a participação de toda comunidade escolar para o rompimento de práticas discriminatórias e excludentes.

Suponhamos que o tal projeto fosse planejado exclusivamente pelos professores em uma perspectiva de dá visibilidade a cultura cigana, no entanto as práticas discriminatórias possivelmente continuariam, não haveria mudança na visão dos demais profissionais da escola tampouco nas suas posturas. Por isso, que o envolvimento de todos se faz necessário desde o planejamento até a execução. Significa desenvolver na escola atitudes que caminhem na direção de uma gestão democrática.

Para Lück (2000), não se trata de uma mudança de nomenclatura, mas sim de concepções acerca do que é educação e da função social da escola. Com essa transformação o entendimento é que a educação não é responsabilidade somente da escola, mas de toda sociedade. Desenvolve-se, assim com a participação consciente de todos. Segundo ela, “Há de se dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade de nossa sociedade, da importância e riqueza dessa diversidade, associados à emergência do poder local e reivindicação de esforços de participação.” (LÜCK, 2000, p. 15).

Logo, a participação de todos nas práticas educativas realizadas no espaço escolar, aqui defendida, perpassa pela participação do porteiro, dos professores, da merendeira, da auxiliar de disciplina, da coordenação pedagógica, da secretária escolar, da gestora, das famílias dos estudantes, dos estabelecimentos que ficam no entorno da escola, enfim desses sujeitos que fazem parte direta e/ou indiretamente da comunidade escolar e não somente dos docentes.

Martins (2018), ao discutir sobre a gestão escolar na perspectiva da democracia pontua que tal reflexão implica na compreensão das formas de participação bem como dos níveis, tanto da sociedade civil quanto dos sujeitos que compõem a escola. Assim, a ideia da participação regida nos princípios democráticos visa um processo mais amplo de transformação (MARTINS, 2018). No tocante ao acolhimento das diversas culturas, seria a participação culminando na mudança da escola monocultural para a construção coletiva de uma escola na perspectiva da interculturalidade.

Portanto, inferimos nos dados analisados que o cotidiano escolar ainda tem arraigado em suas ações práticas que não privilegiam a participação coletiva, seja por acreditar que essas não devam ser planejadas e desenvolvidas por todos que compõem a comunidade escolar ou por ausência de estrutura para implantação de espaços de diálogos e trocas de saberes, por exemplo a criação de colegiados e conselhos escolares. Sendo esse mais um desafio a ser superado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nasce do olhar da professora da Educação Básica que ao perceber o embate entre o que pregava a escola e o que de fato desenvolvia, foi impulsionada a analisar o que nutria tal conflito entre: diversidade e homogeneidade, inclusão e exclusão, acolhimento e invisibilidade, e, reconhecimento e silenciamento da cultura cigana, mais especificamente, a etnia Calon por tratar-se do pertencimento dos estudantes da escola campo de pesquisa.

Neste sentido, observamos que a conjuntura de invisibilidade com os povos ciganos é resultado de um vasto processo histórico de preconceitos e perseguições que são factualmente notados por omissões em dispositivos legais que orientam a educação brasileira, nos planos municipais de educação, nos currículos escolares e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas nos espaços escolares. Algumas dessas sequências de negligências foram evidenciadas no desenvolvimento do estudo, presentes tanto nas falas dos colaboradores sujeitos da pesquisa quanto nos documentos legais que subsidiam a educação de Camaçari (BA).

Iniciamos esse estudo motivados pelo questionamento de como fomentar a troca de saberes desenvolvidos na escola a partir de uma desconstrução dos estereótipos sobre os(as) ciganos(as), valorizando suas tradições orais para conferir cidadania e visibilidade identitária? Dessa forma, estivemos pautados na representação social dos povos ciganos desde os primeiros registros escritos encontrados ainda no século XVI até os dias de hoje com as atualizações e permanências dessas imagens.

A representação social dos ciganos segue uma premissa de classificação e separação de grupos no sentido de inferiorizar uns e priorizar outros, definindo categorias de discriminação social. Para tanto, nos respaldamos nas contribuições de Moscovici (2009), que pontua que tais projeções são construídas tanto individual quanto coletivamente. Vale lembrar, que esta é uma conjuntura desenvolvida intencionalmente dentro da perspectiva de padronização de sujeitos, costumes, valores e tradições.

Desse modo, a presente investigação teve por objetivo geral analisar a (in)visibilidade da etnia Calon nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas pedagógicas de uma escola pública municipal, em Camaçari (BA) pelo entendimento de que a análise somente é possível associando o cotidiano escolar a

estes aspectos: políticas públicas, currículo e práticas pedagógicas. Adotar a etnografia como opção metodológica permitiu o envolvimento dos atores sociais (pesquisadora e colaboradores da pesquisa) no desvelamento das contradições inerentes na estrutura educacional e nas relações interacionais no interior da escola.

Voltamos a destacar que a minha imersão na escola campo e pesquisa se deu não somente pela formatação etnográfica do estudo, mas também pelo fato de fazer parte do corpo docente da unidade escolar. Assim, o olhar impresso nesse trabalho é a junção da visão da professora, que se reconheceu em diversas falas, ações e práticas relatadas pelos educadores colaboradores, com a percepção da pesquisadora que não conseguiria afastar-se completamente do seu lugar de fala.

Desse modo, o lugar de fala da pesquisa envolve as inquietações da professora quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que não contemplavam a diversidade cultural existente na escola, submerge a percepções dos estudantes ciganos Calon acerca da educação escolar que lhes é oferecida, bem como a compreensão dos educadores sobre as suas concepções de educação, cultura e fortalecimento identitário dos estudantes Calon.

O termo lugar de fala embora usado para fazer referência quanto a importância dos grupos historicamente silenciados falarem por si só, sem o uso de portadores para representarem suas angústias e lutas por direitos iguais, fazemos alusão ao termo pois, ainda que a pesquisa desenrole através da escrita de uma não cigana, estabelece um diálogo com os ciganos na figura dos estudantes Calon e nas abordagens do histórico dessa cultura, revelando suas especificidades e desmitificando estereótipos. Sendo, portanto, um espaço de resistência e reflexão sobre os direitos dos povos ciganos. Ribeiro (2017) pontua que refletir sobre o lugar de fala é assumir uma postura ética, pois quando o fazemos questionamos as hierarquias, questões de desigualdades e preconceito.

Para guiar a pesquisa sob caminhos que possibilitassem o desvelamento das práticas pedagógicas, partimos do princípio que educação e cultura não podem ser analisadas separadamente. Portanto, essa relação intrínseca entre elas esteve como norte durante toda discussão com a definição do que é cultura, usando o termo no plural, em diversos momentos, por defendermos a ideia de que vivemos em um mundo plural cercado com diferentes culturas com as mais diversas contribuições, sendo diferentemente reverenciadas, destacadas e legitimadas em diversos setores da

sociedade, como por exemplo, a escola que demonstrou utilizar comumente a concepção de cultura não flexionando-a no plural.

Constatamos com o desenvolvimento da metodologia através da aplicação dos questionários às professoras, o desenvolvimento das entrevistas com os colaboradores que a escola ainda que perceba a necessidade de incluir posturas e ações mais plurais afim de respeitar a diversidade de sua comunidade, continua reproduzindo práticas monoculturais, ou seja, favorecendo somente uma matriz cultural na sua estrutura curricular.

A inexistência de ações que contemplassem a diversidade cultural, mais especificamente a etnia Calon é respaldada também pela omissão e negligência do Estado em políticas públicas para os povos ciganos. A invisibilidade nos dispositivos legais é um aspecto de forte influência, pois os ciganos são “contemplados” na legislação do Brasil pelo fato de serem cidadãos brasileiros, possuidores de direitos como por exemplo, de uma educação de qualidade assim como qualquer outro sujeito.

O problema é que essa é uma “inclusão” o qual exclui pela ausência de especificação às diferenças socioculturais. Tais fatores não podem ser ignorados pois quando isso acontece, como é o caso da nossa realidade, o que evidenciamos são silenciamentos que reforçam a marginalização dos ciganos.

Nesse sentido, frisamos a importância de políticas públicas que garantam os direitos aos povos ciganos, não somente pela relevância da regularização de modo documental, mas principalmente pela ideia de que o reconhecimento na legislação, ainda que tardiamente dará visibilidade e conhecimento do histórico de perseguição, mas também das contribuições da cultura cigana na formação da população brasileira.

Vale ressaltar que a política pública educacional que almejamos precisa estar ancorada nos princípios da igualdade de oportunidade tanto no acesso quanto na permanência na escola. Por isso que determinar em lei a matrícula dos estudantes ciganos conforme prevê a Resolução n. 3 (2012), não é suficiente. A funcionalidade da lei é significativa quando promove uma transformação, ou melhor uma descolonização na estrutura educacional, quando o dispositivo legal vai além da garantia de matrícula e desenvolve uma rede de ações no objetivo de oferecer uma educação escolar de qualidade aos ciganos.

Isso significa conhecer o seu histórico, incluir sua cultura nos currículos escolares, ouvir o que tem a dizer sobre as representações ciganas, capacitar os professores e demais profissionais atuantes na/da escola para serem capazes de

dialogar com a cultura cigana se desvencilhando do olhar etnocêntrico que, conforme observamos, ainda vincula o avanço dos estudantes Calon ao distanciamento da cultura cigana e maior assimilação da cultura não cigana.

Com o desenvolvimento de algumas atividades pontuais, sem grandes intencionalidades, os educadores colaboradores narraram práticas educativas que mencionam a cultura cigana, porém sem aprofundamentos de seus valores, costumes, crenças e hábitos. A quantidade significativa de ciganos matriculados na escola ainda não impulsionou uma tomada de decisões para a promoção de ações que busquem a visibilidade e valorização da cultura cigana. A pesquisa revela que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar não dão visibilidade a etnia Calon.

Inferimos que a invisibilidade se dá através do PPP (2010) que não relata a presença dos estudantes ciganos, dos planos de curso que seguem na mesma direção e conseqüentemente na efetivação das práticas que privilegiam a cultura não cigana e omite a cultura Calon das práticas e dos projetos desenvolvidos ao longo dos anos. A invisibilidade também percebida pelos estudantes Calon foi pontuada por eles como algo negativo.

Lembramos que a ausência de formação inicial e continuada dos docentes sobre a cultura cigana foi indicada pelos colaboradores como fator determinante para o não desenvolvimento de práticas que contemplassem a cultura cigana. Compreendemos a importância da formação, mas questionamos como o considerável quantitativo de estudantes Calon nas salas de aula e no entorno da escola não tensionou os docentes a buscar, pesquisar, planejar e construir estratégias de aproximação com a cultura cigana? Essa é uma questão que não será extrapolada, porém que demarca o compromisso social do professor, também revela o quão complexa é a estrutura do sistema educacional.

Não seremos ingênuos em acreditar que basta o professor pesquisar e conhecer sobre a cultura cigana que conseqüentemente este fará um trabalho de inclusão da cultura em suas práticas pedagógicas. Em educação não é assim que funciona, tampouco se promove mudanças em suas bases sem um aparato que fundamente e resista diante dos modelos postos. As relações de poder existentes na nossa sociedade não inviabilizam a quebra de paradigmas, elas favorecem a manutenção de estrutura de classe, assim o rompimento de posturas de dominação

como é o caso da invisibilidade dos povos ciganos, exige a participação consciente principalmente da comunidade cigana.

Desse modo, o corpo docente na tomada de decisão acerca da cultura cigana não irá lutar pelos direitos ciganos, mas sim com eles, junto a eles na construção de propostas que imprimam seus anseios e ideais de emancipação. Sabemos que essa é uma preposição fundamentalmente influenciada pelas concepções acerca da educação e da cultura por parte dos educadores, pois através delas conseguimos apreender se há contradição ou coerência entre o discurso e as práticas.

Assim, em relação ao segundo objetivo específico - problematizar as concepções de educação e cultura que orientam as práticas pedagógicas dos atores envolvidos no processo educacional dos estudantes Calon de uma escola municipal, constatamos que a concepção de educação presente na fala dos educadores promove a transformação social. No entanto, observamos uma contradição entre o que é apresentado como pensamento e o que é desenvolvido na prática educativa. Já que diferente da concepção as ações pedagógicas não evidenciam potência na mudança social.

Nesse sentido, se o que temos hoje é uma realidade desigual e excludente em termos educacionais para os ciganos Calon, não há evidências de medidas desenvolvidas na escola que garantam, iniciem ou pelo menos deem sinais de que haverá transformação diante da efetivação dos direitos sociais dos ciganos. Portanto, entendemos que a concepção de educação como uma possibilidade de emancipação dos sujeitos precisa estar atrelada a inclusão das diversas culturas nesse processo.

A concepção de cultura apresentada pelos colaboradores não estabeleceu essa relação entre educação e culturas, de modo que indicam a existência de uma diversidade cultural no espaço escolar, mas não pontuam o reconhecimento dessa pluralidade na construção e execução de suas propostas e currículos. O entendimento acerca da cultura apareceu como algo que envolve a contribuição de vários povos, entretanto a prática pedagógica permanece a reproduzir somente as tradições e costumes que reforçam a perspectiva monocultural da hegemonia dominante.

Nesse aspecto, a resistência ao modelo posto se materializa no processo de descolonização dos currículos, na medida em que se elimina a contradição entre os discursos institucionalizados e o que de fato é desenvolvido e perceptível nas práticas pedagógicas. Um currículo escolar que seja ancorado em concepções de educação

na perspectiva da interculturalidade, pois abarca as diversas culturas não estabelecendo hierarquização entre elas.

Torna-se, portanto, um desafio para os educadores, nesse momento, referirmo-nos a todos que estão relacionados direta e indiretamente com o desenvolvimento da educação institucionalizada, a escola, descolonizar concomitantemente as mentes e as práticas educativas. O que significa conhecer, apreciar, respeitar, valorizar e incluir a cultura cigana nos currículos escolares. Para isso, as instituições responsáveis pela formação dos professores e demais profissionais que atuam nas escolas precisam também passar por um processo de reformulação.

Voltamos a dizer que não se trata de transformações oriundas de ações institucionais e sim de políticas institucionais porque estas além de possuírem maior abrangência nascem de anseios, luta, resistência e participação social. O estudo desenvolvido pode observar que a ausência de participação da comunidade cigana na escola contribui significativamente com o histórico de invisibilidade desse grupo social também na instituição escolar.

No tocante ao terceiro e último objetivo específico - analisar as contribuições das práticas pedagógicas na identidade dos estudantes Calon, observamos que não houve consenso entre as professoras, pois algumas acreditam que de fato suas práticas contribuem para o fortalecimento da identidade Calon, de modo que outras não. Do nosso ponto de vista, não há consistência nesse fortalecimento identitário através das práticas na medida que inexistem propostas articuladas a esse propósito.

A questão da inclusão da cultura Calon na escola perpassa toda uma desconstrução de imagens anticiganas, de desmitificação de estereótipos, de escuta sensível e acolhedora diante dos aspectos culturais identitários. Assim, a contribuição no fortalecimento da identidade Calon é possível na medida que no lugar das atividades e práticas pontuais estiverem as propostas planejadas e executadas com a participação da comunidade Calon.

Dentre os achados da pesquisa já citados destacamos o olhar dos estudantes Calon diante da escola e de suas práticas, pois evidenciaram o silenciamento e não reconhecimento da cultura cigana, porém sob a perspectiva dos ciganos. Esse é um aspecto de extrema importância, pois ainda que, de modo simplista, por se tratar de crianças e adolescentes sem maiores poderes de reflexão e criticidade, são ciganos Calon. Falam do ponto de vista cigano, o lugar de fala deles carrega um peso e um

significado diferente do de qualquer outro colaborador da pesquisa que pontuou, também a necessidade de incluir propostas que contemplassem a cultura cigana.

Portanto a relevância da pesquisa se dá pelo fato de tensionarmos a formatação excludente da escola, colocando em relevo o papel do Estado em assumir medidas de reparação e inclusão social aos povos ciganos, mas também de apontar a escola como espaço que precisa buscar aproximações entre suas práticas pedagógicas e a cultura cigana para que a transformação não aconteça, até porque não acreditamos que seja possível sem, insistimos em dizer, a participação consciente e crítica da comunidade cigana.

Outro fator que não pode passar por despercebido é o fato de algumas professoras terem reconhecido que a presente pesquisa, mais especificamente o momento das entrevistas, possibilitou refletir sobre os estudantes ciganos e de ter sido esta a primeira ocasião dessa reflexão. Vale ressaltar que dos 15 (quinze) anos de existência da escola, 14 (quatorze) deles temos a confirmação, feita pela Secretária Escolar Vermelho, da presença de ciganos matriculados, ocupando as salas de aula da escola campo de pesquisa.

Com o desenvolvimento da pesquisa, inferimos que embora estejamos distantes da eliminação da invisibilidade dos ciganos Calon no espaço escolar, podemos afirmar que as professoras saíram das entrevistas com, arriscamos em dizer, “incomodo” de quem observa em sua prática a reprodução de ideologias discriminatórias, preconceituosas e excludentes. Esperamos que o incomodo vá além da minha especulação e culmine em uma tomada de decisão.

De toda forma, a contribuição da pesquisa se configura na possibilidade de colocarmos em destaque aqueles que sempre estiveram à margem da sociedade sendo observados de modo pejorativo. É importante deixar claro que com a pesquisa tivemos a possibilidade de refletir sobre a escola e a omissão do Estado diante dos direitos dos povos ciganos, mas temos a convicção de que a complexidade da temática exige maiores e novos estudos.

Assim, encerramos essa sessão esclarecendo a necessidade de continuidade aos questionamentos acerca das práticas pedagógicas oferecidas aos ciganos nos espaços escolares por justamente acreditarmos que é nesse processo de reflexão que construímos a pedagogia crítica na radicalidade, ou seja, uma proposta educacional que não aceita a exclusão, tampouco a reprodução das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALBUQUERQUE, Sergio da Motta. **Ministério Público quer censurar dicionário**. Instituto para o desenvolvimento do jornalismo. Edição 664. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/ed684-ministerio-publico-quer-censurar-dicionario/>. Acesso em: 1 jun. 2019.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1992, n.2, pp.61-69. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 6 mar. 2019.
- ANDRADE Júnior, Lourival. Os ciganos e os processos de exclusão. **Revista Brasileira de História**, vol. 33, núm. 66, dezembro, 2013, pp. 95-112. Associação Nacional de História São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v33n66/a06v33n66.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 15 fev. 2019
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAREICHA, Luciana Camara Fernandes. **Educação e exclusão social**: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos. Brasília: Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Brasília. 2013.
- BEZERRA, Julyanna de Oliveira. PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. Educação em Direitos Humanos: o encontro com as relações étnico-raciais. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando. (Org.) **Educação em Direitos Humanos**: Construindo Políticas Públicas. Curitiba: CRV, 2016.
- BIZELLI, José Luís. Educação para a cidadania. In: **Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico] / organização Célia Maria David [et al.]. p. 19-32. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 9. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1999.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 28 de fevereiro de 2014**: Grupo de Trabalho - GT Ciganos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3**, de 16 de mai. de 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. **Povo cigano**: o direito em suas mãos. 2007.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. VELANGA, Tereza Carmen. SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Cocar Belém**, vol 5, n. 10, p. 109 – 116 jul – dez 2011. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/202>. Acesso em: 4 de nov. 2019.

CAIRUS, Brigitte Grossmann. **A construção das identidades ciganas**. 2014. Disponível em: <http://jornal.usp.br/especial/revista-usp-117-a-construcao-das-identidades-ciganas-no-brasil/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CAMAÇARI. Lei Nº 1415/2015 de 1º de dezembro de 2015. **Dispõe da aprovação do Plano Municipal de Educação – PME** – do município de Camaçari. 2015.

CAMAÇARI. **Lei Orgânica do Município de Camaçari**. Câmara Municipal de Camaçari. Publicado no DOM. nº 240 de 02 a 08/02/2008.

CANDAU, Maria Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões da igualdade e da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./ago., 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Revista em Educação/Belo Horizonte**. V. 26, n. 01, p. 15-40. Abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, p. 235-250, n. 188, jan-mar. 2012.

CASA-NOVA, Maria José. **A mediação intercultural e a construção de diálogos:** notas soltas para reflexão. *In:* Silva, A. M. C; Moreira, M. A. (Org.). p. 61-68. Actas do Seminário mediação Socioeducativa: contextos e Actores, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. Vol. 2. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de conteúdo:** considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUI, Marilena. O que é política? *In:* NOVAIS, Adauto (org.). **O Esquecimento da política.** Rio de Janeiro: Agir, 2007.

CORADINI, Lisabete; SOUZA, Virgínia de Araújo – Os ciganos do Rio Grande do Norte: caminhos e trânsitos Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.** Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 2014.

CORTESÃO, Luiza. PAVAN, Rute. O pensamento de Paulo Freire e o “arco-íris sociocultural da sala de aula”: entrevista com Luiza Cortesão. *IN: Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação.* Vitória da Conquista Ano II n. 2 p. 105-114 2004.

CRUZ, Tarciso José Martins Dantas da. CRUZ, Juan Pablo Martins Dantas da. **Ciganos Calon de Camaçari-BA:** Trajetória, História e Cultura. Novas edições acadêmicas. 2019.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 2 nov. 2019.

EMBAIXADA CIGANA DO BRASIL ROMANO PHARALIFE. **Etnicidades ciganas no Brasil.** 2013. Disponível em: http://www.embaixadacigana.org.br/etnicidades_ciganas_no_brasil.html. Acesso em: 28 fev. 2019.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

GASKELL, George. BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Sobre formação de professores e contemporaneidade. *In*: Selenir Kroubauer, Margareth Simionato (org.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

GAZETA DO POVO. **Taxa de analfabetismo no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/> Acesso em: nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE Camaçari. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>. Acesso em: 01 mar. 2019.

LIMA, Izenildes Bernardina DE. **A criança e a natureza: Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores'** 28/07/2015 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Julieta Carteadado.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicação quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível

em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MACÊDO, Oswaldo. **Ciganos, natureza e cultura**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, CLG.; CASTRO, PA. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MARTINS, DeJane Ribeiro. **A gestão escolar no município de Amélia Rodrigues: os mecanismos democráticos em disputa**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. MPF recomenda que IBGE inclua povos ciganos no censo e em outras pesquisas demográficas. Procuradoria-Geral da República. Mai. de 2018. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mpf-recomenda-que-ibge-inclua-povos-ciganos-no-censo-e-em-outras-pesquisas-demograficas> Acesso em: 2 de mai. 2019.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil**. Recife: [s.n.], 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf Acesso em: 7 fev. 2019.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) Conhecer a Cultura Cigana: Uma Proposta de Inclusão ao Currículo Escolar em Trindade-GO**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. 2015.

PEREIRA, Cristina da Costa. RIHGB. *In*: **Ciganos: a oralidade como defesa de uma minoria étnica**. Rio de Janeiro: IHGB. n. 377, out./dez. 1991.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico**. Brasília: Tagore, 2018.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. Tempo Social; **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 2, n. 2: p. 7-33, 2. Sem. 1990.

PINTO, Ana Katia Pereira. **Entre andanças, transformações e fronteiras: (Re)significações da escola por ciganos do espírito Santo**. Vitória: Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

PINTO, Ana Katia Pereira. **Pintando borboletas: processos educativos dos alunos ciganos**. Vitória: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. 2010.

PIZZA, Jessica. Velez desmonta secretária de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. **Folha de São Paulo**. Folhapress. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, Nº 25. p. 25-59, 1992.

RESOLUÇÃO Nº 1.339/2018. Publicada no D.O.E. 28-07-2018, p.32. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Conselho Universitário (CONSU) Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/07/1339-consu-Res.-Reserva-de-Vagas.pdf>. Acesso: 20 nov. 2019.

RESOLUÇÃO Nº 010/2019. Publicada no D.O.E 08/11/2019, Retificada em D.O.E 09/11/2019. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Conselho Universitário (CONSU), 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2019.

SANTANA, Lenilda Perpétuo. **Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais**. Brasília: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O todo é igual a cada uma das partes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 52/53. p. 5-14, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**. p. 10-18, V. 02, Junho, 2009.

SANTOS, Laudicéia da Cruz. **Etnicidade e educação**: formação docente sobre os povos Ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados. 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. **Revista CrearMundos**. Edição n 3 (especial)home Índice editorial Links “Año del libro”. SBPC, Fortaleza, 2003. Disponível em:http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Artigos/Revendo%20a%20categoria%20_analfabeto%20funcional_.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

SEMERARO, Giovanni. Subalternos e periferias: uma leitura a partir de Gramsci. In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, local, v. 4, nº 1, p. 58-69, jun. 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9404/6842>. Acesso em 6 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2007.

SIMÕES, Sílvia Regia Chaves de Freitas. **Vida cigana**: aspectos que configuram as atuais dinâmicas de mudanças dos ciganos brasileiros. Santa Catarina: Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SENNA, Ronaldo. **A seda esgarçada**: configuração sócio-cultural dos ciganos de Utinga. UEFS: Feira de Santana. 2005.

SOUZA, Lídio de *et al.* Procesos identitarios entre gitanos: desde la exclusión hasta una cultura de libertad. **Liberabit**, Lima, v. 15, n. 1, p. 29-37, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2019.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil** / Rodrigo Corrêa Teixeira – Recife – Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

TOSI, Giuseppe. O que são e quando surgem os direitos humanos? Aproximações conceituais. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando. (Org.) **Educação em direitos humanos**: Construindo Políticas Públicas. Curitiba: CRV, 2016.

VASCONCELOS, Toni. Conselho universitário amplia cotas para novos grupos sociais e aprova criação de mestrados e doutorados. **UNEB/Notícias**, Bahia, 16 jul 2018. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2018/07/16/conselho-universitario-amplia-cotas-para-novos-grupos-sociais-e-aprova-criacao-de-mestrados-e-doutorados/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. p. 5-15, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. p. 12-43, 2009.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PERFIL E FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES

(O presente questionário, destina-se a desenvolver um estudo sobre a as práticas pedagógicas de professores de estudantes ciganos. As informações obtidas são de carácter anônimo e confidencial).

Código de identificação: _____

Formação Acadêmica: _____ Ano: _____

_____ Ano: _____

Formação Especializada: _____ Ano: _____

_____ Ano: _____

Cursos de aperfeiçoamento:

_____ Ano: _____

_____ Ano: _____

_____ Ano: _____

Trabalha em outro município? () Sim () Não

Tempo de atuação na docência: _____

Na rede municipal: _____ Na escola: _____

Tempo de atuação com estudantes ciganos: _____

Ano/Série de atuação: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Durante a graduação, especialização ou algum curso de formação continuada a cultura cigana foi contemplada de alguma maneira? Especifique.

Em sua prática educativa desenvolve alguma ação que faça menção a cultura cigana? Especifique.

A tradição oral da cultura cigana é contemplada no plano de curso? Justifique.

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADE CULTURAL**

(O presente questionário, destina-se a desenvolver um estudo sobre a as práticas pedagógicas de professores de estudantes ciganos. As informações obtidas são de carácter anônimo e confidencial).

Código de identificação: _____

1. O que a senhora conhece sobre o histórico (origens, tradições, cultura(s), costumes) dos ciganos?

2. As políticas de ações afirmativas são ações emergenciais que visam garantir a presença de grupos que, historicamente, estiveram excluídos de espaços sociais. A senhora acredita que os ciganos, devido ao seu histórico, precisam da adoção dessas medidas compensatórias? Justifique.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA AS PROFESSORAS

1. Como e por que a Sr(a) ingressou na docência?
2. Para a Sr(a) qual a função da escola?
3. Para a Sr(a) qual a função do professor?
4. Qual a sua concepção de educação?
5. Como se deu ou tem se dado sua formação ao que se refere à diversidade cultural?
6. Para a Sr(a) o que é cultura?
7. Quais os principais desafios que a Sr(a), como educador(a), percebe nesse espaço escolar?
8. O que a Sr(a) pensa sobre o fato da escola receber uma quantidade considerável de alunos ciganos?
9. Quais as primeiras lembranças que a Sr(a) tem do contato com os povos ciganos?
10. Você acredita que a sua prática pedagógica traz alguma contribuição na constituição da identidade dos estudantes ciganos?
11. Na escolha de conteúdos existe alguma diferenciação no seu trabalho para alunos ciganos em função dos mesmos terem suas especificidades?
12. Em relação a diversidade cultural como a Sr(a) acredita que poderia trabalhar de modo a contribuir para a visibilidade da cultura cigana? Por quê?

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS FUNCIONÁRIOS (Auxiliar de disciplina, Secretária escolar e Porteiro)

1. Para o(a) Sr(a) qual a função da escola?
2. Qual a sua concepção de educação?
3. Para o(a) Sr(a) o que é cultura?
4. Como se deu ou tem se dado sua formação ao que se refere à diversidade cultural?
5. O/A Sr(a) se considera um(a) educador(a) por trabalhar no ambiente educacional? Por quê?
6. Quais os principais desafios que o(a) Sr(a), percebe nesse espaço escolar?
7. O que o(a) Sr(a) pensa sobre o fato da escola receber uma quantidade considerável de alunos ciganos?
8. Existe alguma diferenciação no seu trabalho para alunos ciganos em função dos mesmos terem suas especificidades?
9. Em relação a diversidade cultural como o(a) Sr(a) acredita que poderia trabalhar de modo a contribuir para a visibilidade da cultura cigana? Por quê?

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA A GESTORA ESCOLAR

1. Como e por que a Sr(a) ingressou na gestão escolar?
2. Para a Sr(a) qual a função da escola?
3. Para a Sr(a) qual a função da gestão?
4. Qual a sua concepção de educação?
5. Como se deu ou tem se dado sua formação ao que se refere à diversidade cultural?
6. Para a Sr(a) o que é cultura?
7. Quais os principais desafios que a Sr(a), como gestora, percebe nesse espaço escolar?
8. O que a Sr(a) pensa sobre o fato da escola receber uma quantidade considerável de alunos ciganos?
9. Quais as primeiras lembranças que a Sr(a) tem do contato com os povos ciganos?
10. Você acredita que a sua prática educativa traz alguma contribuição na constituição da identidade dos estudantes ciganos?
11. Em relação a diversidade cultural como a Sr(a) acredita que poderia trabalhar de modo a contribuir para a visibilidade da cultura cigana? Por quê?

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Como e por que a Sr(a) ingressou na coordenação pedagógica?
2. Para a Sr(a) qual a função da escola?
3. Para a Sr(a) qual a função da coordenação pedagógica?
4. Qual a sua concepção de educação?
5. Como se deu ou tem se dado sua formação ao que se refere à diversidade cultural?
6. Para a Sr(a) o que é cultura?
7. Quais os principais desafios que a Sr(a), como coordenadora pedagógica, percebe nesse espaço escolar?
8. O que a Sr(a) pensa sobre o fato da escola receber uma quantidade considerável de alunos ciganos?
9. Quais as primeiras lembranças que a Sr (a) tem do contato com os povos ciganos?
10. Você acredita que a sua prática educativa traz alguma contribuição na constituição da identidade dos estudantes ciganos?
11. Existe algum tipo de planejamento ou prática diferenciada destinada aos estudantes ciganos devido as suas características diferentes?
12. Em relação a diversidade cultural como a Sr(a) acredita que poderia trabalhar de modo a contribuir para a visibilidade da cultura cigana? Por quê?

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ESTUDANTES CIGANOS

1. O que a escola representa para você?
2. Para você qual a função da escola?
3. Como é a sua vida dentro dessa escola?
4. Já esteve estudando em outra escola? Como foi a experiência?
5. O que mais lhe agrada ou desagradar na educação escolar dessa instituição?
6. Para você o que é cultura?
7. O que significa “ser cigano” para você?
8. Na sua opinião o que difere os ciganos dos não ciganos?
9. Na sua opinião, a escola durante as aulas tem desenvolvido práticas que façam menção a cultura cigana?
10. Você acredita que as práticas desenvolvidas na escola contribuem para a formação da sua identidade? Por quê?
11. Você já vivenciou na escola situações de preconceitos? Explícite.

APÊNDICE H



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O/A Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Cultura Cigana: a (in)visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari – Bahia**. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV da Res.466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que estará em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável professora **Camila Gonçalves de Jesus Lopes** que estuda na Universidade Estadual de Feira de Santana - Avenida Transnordestina, s/n, Novo Horizonte - Prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes, Avenida dos Laboratórios, Módulo 2 CEP: 44.036-900 Feira de Santana - Bahia – Brasil TEL.: (75) 3161- 8871 Email: ppge.uefs@gmail.com.

Em caso de recusa o/a senhor(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida o/a senhor(a) pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS. Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, UEFS. Bairro: Módulo I, MA17 CEP: 44.031-460. Feira de Santana- BA. Tel.: 75 3161-8124 E-mail: cep@uefs.br

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a (in)visibilidade da etnia Calon nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas pedagógicas de uma escola pública municipal. O estudo será realizado em uma escola municipal de Camaçari e envolverá, análise de documentos oficiais da escola, aplicação de questionário aos professores sobre as práticas pedagógicas e a cultura cigana, realização de conversa com perguntas e respostas. Esta conversa será gravada pela pesquisadora e depois transcrita. Esta pesquisa não trará nenhum custo aos participantes, e o/a senhor(a) não receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o/a senhor(a) tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com

o/a senhor(a), nesta pesquisa, o/a senhor(a) tem direito a indenização, e, se houver algum custo decorrente da pesquisa, o participante será ressarcido nos termos da Lei.

Na etapa para responder as perguntas, como também na aplicação do questionário serão realizadas individualmente no laboratório de informática da escola, local climatizado e de pouca movimentação o que garantirá a privacidade e confidencialidade dos participantes. Ambas as etapas terão aproximadamente vinte minutos de duração.

Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações, e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Dentre os benefícios pela participação na pesquisa estão a possibilidade dar subsídios para a atuação profissional e cidadã aos educadores/profissionais que convivem com a comunidade cigana, a contribuição científica ao debate sobre diversidade cultural e por ser a primeira pesquisa em Camaçari sobre a cultura cigana e práticas pedagógicas.

O acesso aos resultados obtidos será feito através de apresentação na escola campo de pesquisa aberta a toda comunidade escolar e cigana. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos e artigos científicos em revistas, mas sem identificar a identidade dos que participaram da pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas será sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE I**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O/A seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Cultura Cigana: a (in)visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari – Bahia**. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV da Res.466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a participação de seu filho(a) no estudo, assine ao final deste documento, que estará em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável professora **Camila Gonçalves de Jesus Lopes** que estuda na Universidade Estadual de Feira de Santana - Avenida Transnordestina, s/n, Novo Horizonte - Prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes, Avenida dos Laboratórios, Módulo 2 CEP: 44.036-900 Feira de Santana - Bahia – Brasil TEL.: (75) 3161- 8871 Email: ppge.uefs@gmail.com. Em caso de recusa o/a senhor(a) não será penalizado(a) de forma alguma nem seu filho(a). Em caso de dúvida o/a senhor(a) pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS. Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, UEFS. Bairro: Módulo I, MA17 CEP: 44.031-460. Feira de Santana-BA. Tel.: 75 3161-8124 E-mail: cep@uefs.br

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a (in)visibilidade da etnia Calon nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas pedagógicas de uma escola pública municipal. O estudo será realizado em uma escola municipal de Camaçari e envolverá a análise de documentos oficiais da escola, aplicação de questionário aos professores sobre as práticas pedagógicas e a cultura cigana, realização de conversa com perguntas e respostas. Esta conversa será gravada pela pesquisadora e depois transcrita. Esta pesquisa não trará nenhum custo aos participantes, e o/a senhor(a) não receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o/a seu filho(a) tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com

ele(a), nesta pesquisa, ele(a) tem direito a indenização, e, se houver algum custo decorrente da pesquisa, o participante será ressarcido nos termos da Lei.

Na etapa para responder as perguntas, como também na aplicação do questionário serão realizadas individualmente no laboratório de informática da escola, local climatizado e de pouca movimentação o que garantirá a privacidade e confidencialidade dos participantes. Ambas as etapas terão aproximadamente vinte minutos de duração.

Caso concorde com a participação de seu filho(a) na pesquisa, lhe será assegurado sigilo e anonimato das informações, e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Dentre os benefícios pela participação na pesquisa estão a possibilidade ouvir os que os estudantes ciganos têm a dizer sobre suas experiências vividas na escola, como também colocar essa cultura em destaque por ser a primeira pesquisa em Camaçari sobre a comunidade cigana e a relação estabelecida na escola.

O acesso aos resultados obtidos será feito através de apresentação na escola campo de pesquisa aberta a toda comunidade escolar e cigana. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos e artigos científicos em revistas, mas sem identificar a identidade dos que participaram da pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas será sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável leal do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE J



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Cultura Cigana: a (in)visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari – Bahia**, coordenada pela professora **Camila Gonçalves de Jesus Lopes** que estuda na Universidade Estadual de Feira de Santana - Avenida Transnordestina, s/n, Novo Horizonte - Prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes, Avenida dos Laboratórios, Módulo 2 CEP: 44.036-900 Feira de Santana - Bahia – Brasil TEL.: (75) 3161- 8871 Email: ppge.uefs@gmail.com. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos analisar a (in)visibilidade da etnia Calon nas políticas públicas educacionais, no currículo e nas práticas pedagógicas de uma escola pública municipal. Você pode participar dessa pesquisa, se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm idade de 8 a 14 anos de idade.

A pesquisa será feita na escola campo de pesquisa, onde as crianças participarão de uma conversa com a pesquisadora Camila na Sala de Informática da escola e terá a duração de aproximadamente vinte minutos. A escolha do dia será decidida em comum acordo entre pesquisadora e as crianças para não atrapalhar as atividades da escola. Durante a conversa, será usado um gravador para registrar as perguntas e respostas. O gravador é considerado seguro, mas é possível sentir vergonha, tristeza ou raiva na hora da conversa. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como ouvir os que os estudantes ciganos têm a dizer sobre suas experiências vividas na escola.

Você não vai ter nenhum custo, nem receberá dinheiro se aceitar participar da pesquisa, se você tiver algum dano por causa da conversa que fizemos com você,

tem o direito a indenização, e, se houver algum custo você terá devolvido o valor que gastou.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos e artigos científicos em revistas, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Cultura Cigana: a (in)visibilidade dos Calon nas práticas pedagógicas de uma escola municipal em Camaçari – Bahia.**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE K

TABELA COM PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA

	Data da entrevista	Nome Fictício	Função na escola	Formação
1	14/5/2019	Vermelho	Secretária Escolar	Graduação (em curso) em Administração
2	14/5/2019	Rosa	Gestora	Especialista
3	29/5/2019	Dourado	Coordenadora Pedagógica	Especialista
4	22/5/2019	Bege	Auxiliar de Disciplina	Graduada em Licenciatura em Pedagogia
5	14/5/2019	Cinza	Porteiro	Não informado
6	14/5/2019	Azul	Professora	Especialista em Alfabetização e letramento
7	14/5/2019	Marrom	Professora	Especialista em Educação Inclusiva
8	14/5/2019	Amarelo	Professora	Especialista em Alfabetização
9	28/5/2019	Verde	Professora	Especialista em Alfabetização e Letramento
10	22/5/2019	Roxo	Professora	Especialista em Leitura e Produção de texto
11	31/7/2019	Laranja	Professora	Especialista em Educação Infantil
12	10/10/2019	Lilás	Professora	Especialização (em curso) Linguística
13	10/10/2019	Prateado	Professora	Especialista em Educação inclusiva e Diversidade
14	4/6/2019	Turmalina	Estudante cigana	3º Ano do Fundamental I
15	4/6/2019	Opala	Estudante cigana	3º Ano do Fundamental I
16	4/6/2019	Esmeralda	Estudante cigana	6º Ano do Fundamental II
17	12/6/2019	Ametista	Estudante cigana	6º Ano do Fundamental II
18	17/7/2019	Ágata	Estudante cigana	6º Ano do Fundamental II
19	17/7/2019	Âmbar	Estudante cigana	6º Ano do Fundamental II
20	12/6/2010	Safira	Estudante cigano	5º Ano do Fundamental I
21	31/7/2019	Rubi	Estudante cigano	3º Ano do Fundamental I
22	11/9/2019	Larimar	Estudante cigano	3º Ano do Fundamental I