



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS
GERAIS**
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Michelle Pucetti de Campos

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES ROM E A ESCOLA:
processos educativos pelo olhar da interculturalidade**

**BELO HORIZONTE (MG)
2023**

Michelle Puccetti de Campos

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES ROM E A ESCOLA:
processos educativos pelo olhar da interculturalidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho

Coorientador: Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza

Belo Horizonte
2023

Michelle Puccetti de Campos

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES ROM E A ESCOLA:
processos educativos pelo olhar da interculturalidade**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em 30 de outubro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho – CEFET-MG – Orientador

Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza – CEFET-MG – Coorientador

Profa. Dr^a. Ana Paula Castelo Branco Soria (Voria Stefanovsky) – UNPA – Banca examinadora

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras – CEFET/MG – Banca examinadora

Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Teixeira – PUC Minas – Banca examinadora

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado com o precioso apoio das pessoas que quero aqui agradecer:

A Jerônimo Coura Sobrinho, meu orientador, por ter acreditado no potencial desta pesquisa, pelo tempo dedicado a uma orientação valiosa, pela sabedoria compartilhada ao longo de toda a trajetória que me trouxe até aqui. Seu apoio foi fundamental para o êxito deste trabalho.

A Rômulo Francisco de Souza, pela coorientação.

À professora Vória Stefanovsky, que aceitou prontamente participar da banca de qualificação e de defesa. Primeira mulher romani doutora na América Latina, sem sua presença, eu não teria o sentimento de que este trabalho foi feito com e para o povo romani, e não sobre ele.

Ao professor Vicente Parreiras, por sua participação na banca examinadora, pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelos muitos conselhos que ajudaram a aprimorar essa pesquisa.

A Rodrigo Corrêa Teixeira, por ter aceitado compor essa banca examinadora e por seu trabalho, que muito me inspirou durante a escrita desta dissertação.

Aos entrevistados, pela disponibilidade, pelo interesse em participar da pesquisa e pelo aprendizado que me proporcionaram.

À minha família, em especial minha mãe, Margarida e minhas tinhas Maria do Carmo e Maria Célia, pelo amor e apoio incondicional e constante para que eu pudesse prosseguir nos estudos.

A Priscila Paz Godoy, que tão gentilmente me colocou em contato com a Associação Maylê Sara Kalí (AMSK/Brasil), organização sem fins lucrativos, cujo apoio foi fundamental em todas as etapas desta pesquisa.

A Elisa Costa e Lucimara Cavalcante, fundadoras da AMSK/Brasil, por andarem de mãos dadas comigo ao longo de todo o percurso para realizar esse estudo. Sem os constantes

diálogos que ampliaram minha visão sobre a romã, os apontamentos sobre meus equívocos e o carinho com que me receberam, este trabalho não teria sido realizado.

À romi Beth Martinho, pelos conselhos em todas as esferas da vida e com quem desenvolvi uma relação de afeto que sinto ser recíproca.

Aos amigos, pela torcida solidária e vibrante, pela escuta atenta e carinhosa, pelos diálogos e interesse pelo meu trabalho, que fizeram com que eu acreditasse na importância e relevância desta pesquisa para contribuir com o processo histórico do povo romani: Marina Serrano, Júlia, Marina Cilli, Priscila, Selene, Lucas, Luciano, Pola, Gabriel, Lílian e Claudinha. Contar com as mãos estendidas de vocês durante esse processo tornou este trabalho menos solitário.

A Beatriz Vaz Leão, minha eterna professora, com quem iniciei meu percurso acadêmico e que me acompanha com todo amor e acredita na minha capacidade de realizar meus sonhos, como esta pesquisa.

A Débora, pelas trocas, ensinamentos, diálogos esclarecedores, revisão cuidadosa do texto e amizade que construímos há mais de vinte anos.

A Isabela Cordeiro, pelas leituras atentas, conselhos e apoio durante grande parte do meu processo de escrita.

Aos professores do POSLING, com quem cursei disciplinas que muito contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal: Vicente Parreiras, Luiz Antônio, Renato Caixeta e Renato Dering.

Aos amigos que fiz no CEFET-MG e que me ajudaram a seguir mesmo quando o cansaço e a insegurança pareciam maiores do que a força para continuar: Mônica, Gérard e Beatriz.

Aos meus alunos, pela compreensão quando eu precisava desmarcar aulas para me dedicar a esta pesquisa e por compartilharem comigo suas próprias experiências acadêmicas e conselhos, em especial: Raquel, Lílian, Denis, Maurício, Suélio, Cássia, Graziela, Fabi e Janaína.

A Renata Mazeika e Guilherme Gomes Moerbeck, pelos preciosos conselhos para enfrentar as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento deste estudo.

Aos funcionários do POSLING, que sempre, com muita gentileza, me auxiliaram na resolução de problemas práticos.

Ao Arnaud, pela paciência, carinho e encorajamento diário.

A Renata Zicker e Gustavo Coutinho, pelo acompanhamento cuidadoso, pela empatia e pelo compromisso em me ajudar a alcançar meus objetivos acadêmicos.

A todos vocês, toda a minha gratidão e carinho.

Caminho itinerante

Voria Stefanovsky¹

*Rroma², caminhantes desde sempre,
orgulhosos, altivos, músicos,
trocando pão por canções,
vendendo sonhos y achados,
empezinhadados a caminhar.
Quiseram escravizá-los,
tornaram-se fugitivos,
caminhantes, da vida mesma.
Desejaram atá-los à força,
decidiram nunca mais parar,
fizeram-se nômades,
obstinados a continuar sendo eles.
Determinaram-lhes hereges,
converteram-se a todas as religiões,
empenhados em seguir
existindo.
Quiseram calar
sua língua,
habituar-se
ao plurilinguismo.
Insistindo em permanecer
vivos.
Tentaram expulsá-los
de todas as pátrias,
construíram-se transnacionais,
entendendo que são do mundo.
Pretenderam aculturá-los,
converteram-se em cultura que incorpora
transformando.
Àquela que pode parar o caminhar,
à força da Gran Redada³,
de galeras.
Sim, pararam,
fazendo-se parte intrínseca do verdugo,
por maldição ou ironia,
não se sabe,
nunca mais se separarão deles.
Façam o que façam, por sorte,
disseram, resistentes!
Já não mais caminhantes, porém sempre Rroma.
Quiseram exterminá-los,
como solução final,
sobreviveram e ainda cantam
nos caminhos.
Sofreram o inferno em vida,
por séculos.
Mas venceram enfim, a morte.
Firmes, caminhantes.
Pretenderam calá-los
apagar-lhes as pegadas.*

¹ Mulher romani do grupo sinti. Aos 10 anos de idade, itinerante, circense, sem educação formal e sem documentos, sofreu um ato racista e foi levada pela polícia a um orfanato católico, sob denúncia falsa, baseada em estereótipos de que era uma menina roubada pelos ciganos. Quando volta a seu povo, tem outro nome, Ana Paula C. B. Soria, sabe ler e escrever e é considerada uma menina com altas habilidades. Foi a primeira mulher romani a concluir um doutorado na América Latina, na Universidade de Brasília (UnB).

² Do romani: ciganos.

³ *La Gran Redada*, conhecida como Prisão Geral de Ciganos, episódio brutal ocorrido em 1749, na Espanha.

*Hoje lutam e se reconstroem
No longo drom⁴,
Escrito,
 vivido.
 História que continua,
agora em voz própria,
resilientes,
pé detrás de pé,
Opré Rromà!⁵
.....(∞)*

⁴ Do romani: longo caminho.

⁵ Do romani: avante, ciganos.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES ROM E A ESCOLA: processos educativos pelo olhar da interculturalidade

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar os processos educativos de crianças e adolescentes romani, pertencentes ao grupo rom, e suas percepções acerca da escola, buscando compreender quais valores atribuem à escola formal, bem como as razões que levam essas crianças e adolescentes a não serem matriculados, ou, se matriculados, a não permanecerem na escola. Pretende-se, ainda, analisar a relação que desenvolvem com a língua de origem, o romani, que representa para o grupo um importante símbolo de pertencimento e identidade. Para isso, busca-se traçar um perfil histórico dessa parcela da população, frequentemente vista sob o olhar da discriminação e do anticiganismo, visando conhecer suas especificidades, uma vez que se considera ser o conhecimento instrumento fundamental na superação do preconceito. Examinam-se, ainda, os marcos legais que concernem ao povo romani, principalmente no que se refere à educação, buscando identificar o papel desses dispositivos legais no estabelecimento de diretrizes que promovam a efetiva inclusão do povo romani na escola formal. Analisa-se, também, o *Projeto Kalinka: ciganos na minha escola – uma história invisível*, que adota uma abordagem pedagógica baseada em práticas interculturais, de inserção da(s) cultura(s), tradições e modo de vida do povo romani no contexto da educação formal. Este estudo pauta-se na premissa de que a interculturalidade e a educação do entorno, vistas sob a ótica de Maher (2007), são essenciais para uma educação inclusiva que possibilite o diálogo entre culturas distintas, como é o caso das culturas romani e não romani que se dá na escola. Por meio de uma pesquisa qualitativa, construída sob um olhar de alteridade, que teve como informantes 05 (cinco) crianças e adolescentes romani do grupo rom, buscou-se escutar esse recorte populacional a partir de sua perspectiva. Concluiu-se que, apesar do valor positivo atribuído à escola pelos participantes da pesquisa, essa instituição ainda não se encontra preparada para acolher de forma adequada sujeitos que não estão em conformidade com os valores da sociedade majoritária, pois além de ausentes nos currículos e práticas didático-pedagógicas, nota-se, ainda, um despreparo do corpo docente para lidar com a pluralidade em sala de aula. Espera-se que este estudo possa contribuir para a ampliação do debate sobre a escolarização de crianças e adolescentes romani, tema sobre o qual há poucos estudos publicados no Brasil, e subsidiar a elaboração de projetos e políticas educacionais que contemplem as especificidades dessa parcela da população.

Palavras-chave: Romani. Ciganos. Escolarização. Interculturalidade.

ROMANI CHILDREN AND ADOLESCENTS AND SCHOOL: Educational Processes through the Lens of Interculturality

ABSTRACT

This study aims to analyze the educational processes of Romani children and teenagers from the Rom group and their perceptions about school. The goal is to understand the values they place on formal education, as well as the reasons these children and teenagers are not enrolled, or if enrolled, why they do not stay in school. This research also seeks to examine their relationship with their native language, Romani, which stands as a significant symbol of belonging and identity for this community. To achieve this, an effort is made to create a historical profile of this segment of the population, which is often subject to discrimination and anti-Gypsyism. This is done to better understand their unique characteristics, as gaining insight is considered crucial for overcoming prejudice. We also review the legal landmarks pertaining to the Romani people, especially concerning education, in an attempt to pinpoint the role of these legal provisions in setting up guidelines that promote the actual inclusion of the Romani people in formal schooling. Additionally, this research looks into the "Kalinka Project: Gypsies in My School – An Invisible Story", which employs a pedagogical approach grounded in intercultural practices, incorporating the culture, traditions, and way of life of the Romani people into the realm of formal education. This study operates on the belief that interculturality and the surrounding education, as seen through the lens of Maher (2007), are essential for an inclusive education that fosters dialogue between different cultures, like the Romani and non-Romani cultures present in schools. Through qualitative research, adopting a perspective of 'otherness', and with input from 5 (five) Romani children and teenagers from the Rom group, we aimed to hear this demographic segment from their viewpoint. It was concluded that despite the positive value assigned to schools by the research participants, the institution is still not adequately equipped to welcome those who do not align with the dominant societal values. Besides being absent from curriculums and pedagogical practices, there is also an evident unpreparedness of the teaching staff to deal with diversity in the classroom. It is hoped that this study can broaden the discussion on the schooling of Romani children and teenagers, a topic on which there are few published studies in Brazil, and aid in crafting educational projects and policies that address the unique needs of this population segment.

Keywords: Romani. Gypsies. Schooling. Interculturality.

DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS ROMS ET L'ÉCOLE: PROCESSUS ÉDUCATIFS SOUS LE REGARD DE L'INTERCULTURALITÉ

RÉSUMÉ

Cette étude vise à analyser les processus éducatifs d'enfants et adolescents roms, appartenant au groupe Rom, et leurs perceptions de l'école, en cherchant à comprendre les valeurs que cette population attribue à la scolarisation formelle, ainsi que les raisons qui conduisent ces enfants et adolescents à ne pas s'inscrire à l'école, ou, s'ils s'inscrivent, à ne pas y rester. Il s'agit également d'analyser la relation qu'ils développent avec la langue d'origine, le romani, qui représente un important symbole d'appartenance et d'identité pour le groupe. Pour cela, nous cherchons à dresser un profil historique de cette partie de la population, souvent vue sous l'angle de la discrimination et de l'antitsiganisme, afin d'en connaître les spécificités, la connaissance étant considérée comme un instrument fondamental pour dépasser les préjugés. On examine également les cadres juridiques qui concernent le peuple rom, notamment en matière d'éducation, en cherchant à identifier le rôle de ces dispositifs juridiques dans l'établissement de lignes directrices qui favorisent l'inclusion effective du peuple rom dans les écoles formelles. Nous avons également analysé le *Projet Kalinka : des gitans à mon école – une histoire invisible*, qui adopte une approche pédagogique, basée sur des pratiques interculturelles, d'insertion de la/des culture(s), des traditions et du mode de vie des Roms dans le contexte de l'éducation formelle. Cette étude part du postulat que l'interculturalité et l'éducation du milieu, vues du point de vue de Maher (2007), sont essentielles pour une éducation inclusive qui permet le dialogue entre différentes cultures, comme c'est le cas des cultures tziganes et non tziganes qui se déroulent à l'école. A travers une recherche qualitative, construite sous une perspective d'altérité, auprès de 5 enfants et adolescents roms du groupe rom, une tentative a été faite d'écouter ce peuple de son point de vue interne. Il a été conclu que, malgré la valeur positive attribuée à l'école par les participants à la recherche, cette institution n'est pas préparée à accueillir adéquatement les étudiants qui ne sont pas conformes aux valeurs de la société majoritaire, puisque, en plus d'être absente des programmes d'études et des pratiques didactiques et pédagogiques, on constate également que le personnel enseignant n'est pas préparé à gérer la pluralité qui est de plus en plus présente en classe au Brésil. On espère que cette étude pourra contribuer à l'élargissement du débat sur la scolarisation des enfants et adolescents roms, un sujet sur lequel il existe peu d'études publiées au Brésil, et soutenir le développement de projets éducatifs qui répondent aux spécificités de cette partie de la population.

Mots-clés : Romani. Gitans. Scolarité. Interculturalité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do Projeto Kalinka.....	77
Figura 2 – <i>Workshop</i> de preparação das aulas temáticas.....	77
Figura 3 – Aula temática do Projeto Kalinka.....	78
Figura 4 – Entrega do prêmio de Educação Nacional em Direitos Humanos (2014).....	78
Figura 5 – Bandeira do Povo Romani.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – TRAJETÓRIAS DO POVO ROMANI SOB AS PERSPECTIVAS HISTÓRICA E ANTROPOLÓGICA.....	20
1.1 Revisão da Literatura.....	20
1.2 Povo romani: comunidades sob o signo da invisibilidade.....	23
1.3 Diálogo com a antropologia: desvendando o conceito de cultura e aplicando a antropologia por demanda.....	29
CAPÍTULO II – PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: O POVO ROMANI E A EDUCAÇÃO FORMAL.....	35
2.1 A presença da população romani nos bancos escolares.....	41
2.2 O povo romani e a inclusão escolar: em busca de igualdade educacional.....	43
2.3 Exclusão no currículo: repensar a inclusão em busca de equidade.....	48
2.4 Relação entre língua e cultura.....	54
2.5 Principais marcos legislativos relativos ao povo cigano.....	56
2.6 <i>Projeto Kalinka – Ciganos na minha escola: Uma história invisível</i>	65
2.6.1 <i>O papel da interculturalidade na educação contemporânea</i>	67
2.6.2 <i>Diferentes tipos de multiculturalismos e interculturalidades</i>	70
2.6.3 <i>O Projeto Kalinka e sua inserção em um contexto de interculturalidade crítica</i>	72
2.6.4 <i>Educação em Direitos Humanos</i>	79
2.6.5 <i>Projeto Kalinka: uma análise das práticas didático-pedagógicas de literatura e de língua estrangeira</i>	81
2.6.5.1 <i>Literatura romani</i>	82
2.6.5.2 <i>Língua estrangeira</i>	88
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS.....	93
3.1 Metodologia de pesquisa.....	95
3.2 Geração e tratamento dos dados.....	98
3.3 Análise dos dados sob a perspectiva dos entrevistados.....	101
3.3.1 <i>Ruan</i>	102
3.3.2 <i>Iago</i>	108
3.3.3 <i>Radhù</i>	112

3.3.4 <i>Falcão</i>	116
3.3.5 <i>Ramon</i>	121
3.4 Análise de dados por categoria.....	124
3.4.1 <i>Percepções das crianças e adolescentes romani sobre a escola formal</i>	126
3.4.2 <i>Relação dos entrevistados com o romani</i>	131
3.5 Conclusões.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	141

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

INTRODUÇÃO

De acordo com o prefaciador do livro “O Povo invisível”, de Priscila Paz Godoy (2016), Edmundo Antônio Dias Netto Júnior⁶, a palavra-chave para se compreender o povo romani – os assim chamados ciganos⁷ – na sociedade brasileira é invisibilidade. Entretanto, o povo romani participou de sua formação desde o início, pois começaram a ser degredados de Portugal ainda no século XVI e, desde então, como afirma Cavalcante, autora de origem romani, do grupo étnico rom, do subgrupo kalderash: “têm sofrido toda sorte de vicissitudes pela classe hegemônica e buscam garantir às gerações futuras a participação social e política contra o preconceito, a discriminação e o racismo” (CAVALCANTE, 2019, p.17).

Considerando-se as questões subjacentes à temática das identidades étnicas, é necessário compreender minimamente a história e a cultura dos assim chamados ciganos e de como sua imagem permeia o imaginário coletivo, dando margem a estereótipos, tais como “o cigano que rouba crianças” e “a cigana de vestido colorido que lê o futuro”. Pois, para além da representatividade desse imaginário coletivo, que pode variar entre o fascínio e o preconceito, está um povo que existe concretamente, embora invisibilizado, e que pode viver em situação de vulnerabilidade, com pouco ou quase nenhum acesso a serviços e políticas públicas, e que tampouco pode ser essencializado, “pensados de forma única, mas, sobretudo através de sua diversidade interna”, como apontam Cavalcante *et al.* (2017, p. 263).

Cunha, ao falar sobre os estereótipos atrelados à imagem do povo romani, comenta:

Estas características – depreciativas – para os não ciganos, aparecem como imutáveis e transmitidas através do sangue e, por isso, no senso comum, o indivíduo por ser cigano, está biologicamente destinado a apresentar determinados atributos e, conseqüentemente, desenvolver comportamentos desviantes. (CUNHA, 2015, p. 18).

⁶ Procurador Regional dos Direitos do Cidadão em Minas Gerais, integra o Grupo de Trabalho de Povos e Comunidades Tradicionais da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público Federal.

⁷ Faço uso da terminologia “assim chamados ‘ciganos’” a partir da perspectiva de Godoy (2016, p. 17), quem afirma que a palavra “cigano” é um rótulo pejorativo atribuído pelo outro “não cigano”.

Apoiada em Becker (2008), Cunha (2015) sustenta que “desvio” não é uma característica inerente ao próprio comportamento do indivíduo, mas reside nos processos de interação entre a pessoa que comete um ato e os indivíduos que reagem a ele.

De acordo com Cavalcante (2019), o povo romani no Brasil é composto por oito etnias, que se autodenominam: kalderash, lovara, boyasha, matchuaia, horaranô, rudari, calon e sinti. Porém, há antropólogos que os classificam de forma diversa, e a autora aponta que isso não deixa de ser problemático para os próprios grupos que constituem o povo romani, como veremos adiante.

Para contemplar os objetivos desta pesquisa, consideramos as especificidades desse povo e as diferenças que existem entre os grupos em que se subdividem, levando em consideração sua heterogeneidade.

Como aponta Rodrigo Teixeira (2008), a documentação que versa sobre esse povo é rara e dispersa e, nas poucas vezes em que se escrevia sobre sua cultura, não havia interesse em conhecer a perspectiva interna do grupo. O cigano singular não é visto, “não existe”, e o grupo é essencializado em um emaranhando que mistura, recorrentemente, medo e fascínio, e, na maioria das vezes, suscita desprezo e discriminação. Como afirma Godoy (2016), os registros históricos sobre os assim chamados ciganos são contados, predominantemente, por não ciganos e estão carregados de preconceito e racismo.

Segundo Lucimara Cavalcante (2019), os roma⁸ resistiram às imposições das classes hegemônicas e contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Contar sua história significa reconhecer sua resistência a todo tipo de tribulação pelo qual têm passado desde que aqui chegaram, como prisões arbitrárias, perseguições, expulsões, racismo estrutural, preconceito e anticiganismo.

Por isso, neste estudo traçaremos um breve histórico sobre o povo romani, pois acreditamos que a informação é instrumento essencial na superação do preconceito como apontado em AMSK (2023).

É importante, antes de prosseguirmos, analisar o termo “cigano”, que, como aponta Cavalcante (2019, p. 14), figura nos dicionários com definições tais como “levar vida errante”, “enganar alguém com astúcia” etc. O termo “é uma denominação exógena, e não uma autodenominação”, como ressalta Cavalcante (2019, p.17), e está crivado de preconceitos. De acordo com a autora, o termo denomina “os sem fronteira’, ‘os improdutivos’, ‘as bruxas’, ‘os boêmios’, ‘os insubordinados’, enfim, os que devem ser excluídos da sociedade” (CAVALCANTE, 2019, p.18). Ainda segundo a autora, no século XX, na Europa, após amplo debate com indivíduos do povo romani, e tendo por objetivo diminuir o preconceito reforçado na Segunda Guerra Mundial

⁸ Plural de rom.

e as marcas do *Samudaripen*⁹, criou-se a nomenclatura roma ou rom como identificação cultural para esse povo. A palavra romani é usada como adjetivo e pode ser encontrada grafada com dois r, rromani, ou com y, romany. Ela se refere também à língua falada pelos roma.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui poucos dados sobre a população conhecida como cigana no Brasil, e os dados de que dispõe são imprecisos, segundo Godoy (2016). Grupos de trabalho fizeram levantamentos sobre o número de cidades em que há acampamentos ciganos no Brasil e sabe-se que estão presentes nas 27 Unidades Federativas. Como destacam Lucimara Cavalcante, Elisa Costa e Jamilly Cunha (2017), é crucial a quantificação, pois são esses dados objetivos que inserem um determinado recorte da população nas políticas públicas, ajudando a qualificar futuros serviços e direcionar demandas existentes.

Os estereótipos e preconceitos vinculados à imagem do povo romani perpetuam-se desde a chegada ao Brasil dos primeiros roma, vindos de Portugal como “degredados” (GODOY, 2016, p. 24), e até hoje os assim chamados ciganos são vistos sob a ótica do desprezo e da desconfiança. Muitas vezes enfrentam dificuldades para entrar no mercado formal de trabalho – embora seja importante frisar que já há muitos roma na Educação Superior – e as crianças e adolescentes encontram, muitas vezes, obstáculos tanto no acesso à escola, em razão da itinerância, quanto em sua permanência, pois, de acordo com Pinto (2010), as especificidades desse grupo não são consideradas pela escola formal.

De acordo com Simões (2007) e Silva (2018), grande parte de minorias étnicas devem adaptar-se às escolas tradicionais e incluir-se para não serem excluídas, mas acabam por abandoná-las, pois não encontram nesse espaço, segundo as autoras, “nenhum atrativo”. Como pontua Perpétuo (2017), fazem parte de uma minoria étnica muitas vezes ignorada e negligenciada pelo poder público e vivenciam constantes violações a seus direitos fundamentais. Sofrem com o preconceito e a discriminação dentro do espaço escolar e, de acordo com a pesquisadora, “existe certa resistência, um estranhamento e um sentimento de não pertencimento a esse espaço”. (PERPÉTUO, 2017, p. 21).

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de escolarização de crianças e adolescentes romani e suas percepções acerca da escola formal, buscando compreender os valores atribuídos por essas crianças e adolescentes a essa instituição, bem como as razões que os levam a não serem matriculados, ou, se matriculados, a permanecerem ou não na escola. Pretendemos, ainda, compreender a relação que estabelecem com sua língua de origem, que representa para o grupo um símbolo de pertencimento, resistência e identidade. Entretanto, algumas famílias romani já não ensinam mais o idioma romani para as crianças, que têm o português como

⁹ *Samudaripen* é um termo usado para mencionar o genocídio dos Roma na Segunda Guerra Mundial.

língua materna; outras crianças aprendem em casa o romani e, na escola, o português, essencial para a sobrevivência e o acesso a direitos; e, em algumas famílias, o idioma é falado apenas pelos membros mais velhos. Considerando que o povo romani tem a língua como um elemento cultural importante para a identidade do grupo e que, para esse grupo, a língua figura como símbolo de pertencimento e uma legitimação de origem, interessa-nos a relação que essas crianças e adolescentes estabelecem com esse idioma.

Para desenvolver esta pesquisa, pautamo-nos na premissa de que a interculturalidade e a educação do entorno, vistas sob a ótica de Maher (2007), são imprescindíveis para uma educação inclusiva que permita o diálogo entre culturas distintas, capaz de desfazer estereótipos e dirimir preconceitos na escola. Por essa razão, consideramos esses conceitos, vistos sob a perspectiva da autora, cruciais quando se trata dos processos educativos de grupos marginalizados.

Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente [...] os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania. (MAHER, 2007, p. 257-258).

Compreendemos que muitos dos conceitos utilizados neste trabalho relacionam-se com outras áreas do conhecimento, partindo, então, do pressuposto de que a Linguística Aplicada é transdisciplinar, como defende Moita Lopes (2006).

Ao tratar do tema da interculturalidade, ou seja, a promoção do diálogo entre conhecimentos e comportamentos construídos sobre bases culturais distintas, como aponta Maher (2007), a pesquisa filia-se à área de Letras, mais especificamente à Linguística Aplicada, ao discutir a importância de uma educação intercultural e da educação do entorno, que, de acordo com a autora, é primordial para garantir o respeito aos grupos minoritários, para além de seu fortalecimento político ou das legislações a eles favoráveis.

A presente pesquisa vincula-se à linha de pesquisa “3. Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia” do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, pois busca compreender os processos de ensino e aprendizagem e os mecanismos que levam à inclusão de crianças e adolescentes romani ao ambiente escolar, seu processo de escolarização, suas complexidades, as inter-relações que se estabelecem entre rom e não rom, as percepções e valores atribuídos por eles à escola formal e a relação que estabelecem com o romani, sua língua de origem.

Por se tratar de um povo de tradição oral, narrar sua história é tarefa difícil, já que o modelo historiográfico hegemônico é baseado, sobretudo, em documentos escritos. A presente pesquisa justifica-se pelo fato de os estudos sobre o povo romani ainda serem escassos no Brasil e também porque, recentemente, esse recorte populacional começa a reivindicar seus direitos, por meio de Associações e Organizações não Governamentais. A escassez de estudos sobre as relações entre os

assim chamados ciganos e a escola formal torna o tema relevante e pode fornecer subsídios para que as instâncias educacionais preparem-se de forma mais adequada para receber esses sujeitos, considerando suas diferenças, valores e tradições, sem tentar assimilá-los ao grupo majoritário.

Consideramos que a pesquisa acadêmica está intrinsecamente relacionada com a realidade concreta e as experiências práticas. E a questão central neste estudo buscou considerar a diversidade e a heterogeneidade do povo romani. Por isso nos propusemos a ouvir esses atores sociais, a saber, crianças e adolescentes romani, para tentar compreender as intrincadas relações entre esses sujeitos e a escola formal.

Se é verdade, como afirma Pinto (2010), que mais Roma têm se matriculado nas escolas, ainda é grande o número daqueles que preferem não frequentá-la. Segundo Costa (2001), são vários os motivos que levam os assim chamados ciganos a não enviarem seus filhos à escola: medo de que suas tradições sejam deturpadas e isso seja prejudicial ao grupo, não percepção da importância da educação formal, uma vez que os filhos dos assim chamados ciganos vivem de acordo com suas tradições, diferentemente da maioria dos alunos; e, ainda, devido ao nomadismo, que muitas vezes dificulta a esse recorte populacional ser inserido no modelo educacional adotado no Brasil, espaço antagônico ao modo de vida desse povo.

Pretendemos, ainda, analisar em que medida a possível invisibilidade da cultura romani pela escola formal tem impacto nas percepções das crianças e adolescentes desse grupo sobre essa instituição.

Consideramos importante analisar, no primeiro objetivo específico, a nível nacional, as políticas públicas em execução que versam sobre os direitos do povo romani, principalmente aquelas que dizem respeito à educação, e observar de que maneira esses marcos legais definem e orientam práticas docentes inclusivas e interculturais para os assim chamados ciganos no Brasil.

Por fim, examinaremos, no segundo objetivo específico deste trabalho, o *Projeto Kalinka: ciganos na minha escola – uma história invisível*, um projeto de cunho intercultural que tem por objetivo geral contribuir para o conhecimento da história, das tradições e dos costumes do povo romani no Brasil, buscando compreender como pode oferecer um caminho que responda às possíveis lacunas da educação formal no que diz respeito ao povo cigano.

CAPÍTULO I – TRAJETÓRIAS DO POVO ROMANI SOB AS PERSPECTIVAS HISTÓRICA E ANTROPOLÓGICA

Para realizar este estudo de abordagem qualitativa, consideramos discutir temáticas que ultrapassam os objetivos geral e específicos desta pesquisa, mas que proporcionam uma reflexão sobre temas subjacentes, como identidade, conceito de cultura e noção de pertencimento, os quais contribuem para o entendimento das questões que orientam os processos educativos de crianças e adolescentes romani e sua relação com a língua de origem e, ainda, o possível impacto da invisibilidade do povo romani na cultura escolar e como isso afeta ou não seu ingresso e permanência nos espaços de educação formal.

1.1 Revisão da Literatura

Luiz Paulo da Moita Lopes, em “*Por uma linguística aplicada indisciplinar*” (2006), defende a necessidade de se pensar a Linguística Aplicada (LA) de forma a estabelecer um diálogo com as múltiplas teorias que perpassam o campo das ciências sociais e humanas e, a esse movimento, dá o nome de LA mestiça, de natureza interdisciplinar/transdisciplinar. Filiamo-nos ao movimento postulado pelo autor, uma vez que pretendemos refletir sobre os processos educacionais de crianças e adolescentes romani e sua relação com a língua de origem do grupo, tentando dar conta da multiplicidade de questões sociais em que as práticas linguísticas e educacionais estão inseridas. Como sustenta o autor, para que possamos lidar com a complexidade da sala de aula, é preciso vislumbrar um arcabouço teórico interdisciplinar, que dialogue com outras áreas do saber, como é o caso, no presente trabalho, da antropologia, da história, da educação e do direito, abordando construtos teóricos que nos permitam compreender melhor os fenômenos que atravessam os processos linguísticos na educação de crianças e adolescentes romani. Entre as discussões que trazemos para compreender tais fenômenos, encontram-se aquelas que versam sobre temas relativos a desigualdades sociais, que, como salienta Pennycook (1988), requerem um trabalho ancorado em uma base ideológica que o transforme em um projeto pedagógico/político impulsionador de mudanças.

Considerando que o conhecimento é fundamental para a superação do preconceito, como apontado em AMISK/Brasil (2023), decidimos contar a história do povo romani, de forma não exaustiva, apoiando-nos em estudiosos do tema, como Teixeira (2008, 2009), Moonen (2011, 2013), Godoy (2016) e, ainda, autoras de origem romani, como Lucimara Cavalcante (2019) e Elisa Costa

(2020), pois consideramos importante escutar os sujeitos desta pesquisa em sua perspectiva interna. Esses autores contribuíram para que a história do povo romani fosse contada de forma a dirimir preconceitos e estereótipos arraigados no imaginário coletivo e reforçados por representações na mídia, na música, na literatura e em outras artes.

É importante, ainda, estabelecer um diálogo com a antropologia, buscando desvendar o conceito de cultura e identidade, como vistos por Laplatine (2003), Mendes (2004), Maher (2007), Cuche (2002), Segato (2021), Hall (2003), Cunha (2017), entre outros autores. O entendimento sobre o que é cultura (ainda que se trate de um conceito de complexa definição) servirá de apoio para o debate sobre um ensino de base Intercultural, à luz de Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013), examinando-se em que medida a Interculturalidade em sala de aula pode promover o diálogo entre sujeitos plurais que cada vez mais ocupam os espaços de educação formal. Observamos também, apoiados em Santos (1996), como o conceito de cultura pode atuar no enfrentamento dos preconceitos, garantindo o respeito da dignidade humana, tendo em vista as relações de poder que se articulam em torno do tema.

Ainda em diálogo com essa área do conhecimento, optamos por trabalhar com a prática da antropologia por demanda, como proposta por Segato (2021), deixando-nos interpelar pelos sujeitos de nossa pesquisa, no sentido de ouvir suas necessidades e reivindicações, contribuindo assim para seu processo histórico. Nesse sentido, estabelecemos uma estreita relação com a Associação Maylé Sara Kalí (AMSK/Brasil), atentando-nos para o fato de que o povo romani, como afirma Teixeira (2009), não forma um grupo estático, e, por isso, possui necessidades e demandas específicas. Por essa razão, fizemos um recorte no sentido de observar os processos educativos de sujeitos pertencentes ao grupo rom, pois a maior parte dos estudos encontrados sobre o povo romani no Brasil versa sobre o grupo calon e entendemos que considerar o povo romani em sua diversidade interna pode contribuir para a elaboração de políticas educacionais que contemplem suas especificidades.

Não se pode falar em inserção de grupos minoritários nos estabelecimentos formais de educação sem tratar a questão da educação inclusiva, e, para isso, trazemos as contribuições de autores da área, como Soares (2005), Arroyo (2011, 2012), Mantoan (2015), Pintor (2017), Freire (2021), entre outros autores, bem como considerações importantes de pesquisadoras que abordaram os processos educativos de crianças e adolescentes romani, como Pinto (2010, 2017), Perpétuo (2017, 20121), e Monteiro e Figueiredo (2020).

Consideramos importante, também, fazer algumas observações a respeito do currículo, que, como apontado em diversos estudos sobre o tema, não é adaptado para contemplar especificidades de comunidades que se encontram às margens.

Buscamos compreender, ainda, apoiando-nos em Soares (2005) e Mendes (2004, 2011), a intrínseca relação entre língua(gem) e cultura, uma vez que pretendemos estudar a relação de crianças e adolescentes romani com sua língua de origem, o romani.

Analisar os marcos legais que dizem respeito ao povo romani, principalmente aqueles que concernem à educação, o primeiro objetivo específico desta pesquisa, ajuda a entender questões relacionadas ao acesso e à permanência dessas crianças e adolescentes nos espaços formais de educação. Tomamos por base a Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos legais que buscam garantir direitos, ainda que indiretamente, ao povo romani, muito embora, apesar de implementados, não sejam de fato efetivados, nas palavras de Costa (2020) e Cavalcante (2019).

Finalmente, fazemos uma análise do *Projeto Kalinka: ciganos na minha escola – uma história invisível*, de autoria da professora Lucimara Cavalcante, membro fundadora da AMSK/Brasil. De cunho intercultural, esse projeto foi contemplado com o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2014 e, por isso, tecemos alguns comentários sobre a importância da Educação em Direitos Humanos, apoiados em Benevides (2007) e Candau (2012), observando como essa educação está entrelaçada com o ensino de base intercultural.

Por se tratar de um projeto intercultural, trazer as contribuições de Fleuri (2003), Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013, 2016) pareceu-nos bastante relevante, pois ele está relacionado ao conceito de educação inclusiva, que, por sua vez, depende de um currículo também inclusivo, de modo a contemplar a diversidade e a pluralidade étnica cada vez mais presente na escola, contrapondo-se a um ensino monocultural. Para essa discussão, torna-se importante discorrer sobre a polissemia dos termos multiculturalismo e interculturalidade posicionando-nos ao lado de Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2016), que defendem uma interculturalidade crítica, não assimilacionista, mas que assume uma postura questionadora das práticas pedagógicas ancoradas no neoliberalismo e busca promover transformações estruturais que questionam o modelo da sociedade vigente.

Na análise do Projeto Kalinka, buscamos aferir se este filia-se à vertente da interculturalidade crítica que defendemos. Para isso, examinamos as práticas didático-pedagógicas aplicadas às aulas de literatura e língua estrangeira do projeto, em um esforço para compreender se essas práticas intervêm de fato no espaço escolar, no sentido de dirimir preconceitos e contribuir para o conhecimento dessa parcela da população em seus próprios termos.

O último capítulo deste estudo apresenta a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada no delineamento de pesquisa Teoria fundamentada nos dados, como apresentado por Tarozzi (2011) e Gil (2021), também conhecido como *Grounded Theory*. A pesquisa foi realizada em ambiente virtual, por meio de entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco)

crianças e adolescentes do grupo rom pertencentes aos subgrupos kalderash, boyash e matchuaia, com o objetivo de compreender os valores e percepções que atribuem à escola formal e, ainda, analisar sua relação com a língua de origem, o romani. Buscamos entender, também, o possível impacto da falta de representatividade do povo romani nos currículos, programas escolares e materiais didáticos, analisando como isso afeta sua representatividade e seu sentimento de pertencimento aos espaços formais de ensino.

1.2 Povo romani: comunidades sob o signo da invisibilidade

*Prohasar man opre pirende – as muro djiben semas opre chegende*¹⁰
(Cigano Manush Romanov)

Na tentativa de expandir nosso olhar para além do senso comum, propomo-nos a traçar um perfil histórico dos assim chamados ciganos. Além disso, como afirma Guimarães:

questões relevantes para conferir legitimidade ao ativismo político romani são a reconstrução/elaboração da história dos ciganos e a definição da própria identidade em resposta à exclusão que recusa a condição de sujeito histórico aos ciganos e até a sua própria existência. (GUIMARAIS, 2012, p. 16).

Contudo, não é objetivo desta dissertação discutir de modo exaustivo sua origem, ainda controversa, nem seus percursos diaspóricos, e sim concentrar-se nos processos e diálogos com a sociedade envolvente, que conduzem o povo romani a uma condição de obliteração e apagamento social, que o impede de ter pleno acesso a direitos, como à educação.

Como o povo romani esteve por muito tempo afastado dos espaços de discussão das políticas públicas, torna-se difícil responder a perguntas sobre quantos roma existem de fato no Brasil, sobre a forma como vivem, pois, durante muito tempo, foram ignorados pela sociedade hegemônica que os considerava um povo a parte, elencando adjetivos que reforçam preconceitos, tais como: “‘desordeiros’, ‘enganadores’, um ‘povo sem fronteiras’”, citados por Cavalcante (2019, p. 17).

Neste capítulo, tentamos narrar parte da história de um povo que vem sendo invisibilizado, levando em conta, em consonância com Teixeira (2009), que se trata de comunidades dispersas e que seus costumes e línguas variam de acordo com o grupo étnico ao qual pertencem, não formando assim uma comunidade estática e homogênea. O autor também nos chama a atenção para o fato de as relações entre os assim chamados ciganos e os membros das sociedades do entorno nunca terem sido, de fato, tranquilas. Um exemplo disso é, durante o século XIX, os assim chamados ciganos

¹⁰ Enterrem-me de pé. Passei de joelhos toda a minha vida.

terem sido mencionados nos documentos oficiais apenas quando sua presença perturbava as autoridades.

De acordo com Teixeira (2009), em razão da escassez de dados precisos sobre a diáspora desse povo pelo mundo, encontra-se grande dificuldade em contar com precisão a sua história. Isso ocorre, em parte, pelo fato de se tratar de um povo de tradição oral, não tendo sua história escrita e registrada. Daí as diversas versões sobre sua origem, sobre os motivos que os levaram ao nomadismo, sobre os caminhos por eles percorridos. É preciso considerar, ainda, como afirma o autor, “que seus costumes e línguas variam entre os muitos grupos em que se subdividem” (TEIXEIRA, 2009, p. 11).

A documentação que versa sobre o povo romani, conforme o autor, não considera a singularidade dos assim chamados ciganos, tomando-os como uma entidade coletiva e abstrata e conferindo-lhes estereótipos os mais diversos, quase sempre negativos, tratando-os como “um grupo desprovido de existência” (TEIXEIRA, 2009, p. 12).

A diversidade interna ao povo romani, em parte pelas influências culturais que os diferentes grupos acumularam ao longo do tempo, em seus percursos diaspóricos, mesclando conhecimentos locais às suas culturas e tradições, contribuiu para que fossem se diferenciando uns dos outros. O que todos os troncos étnicos partilham, entretanto, é uma história de perseguições e expulsões, sendo considerados indesejados pelo fato de seus costumes não estarem de acordo com as normas das sociedades por onde passavam, representando, assim, a antinorma.

Contudo, como ressalta Cunha (2017), há uma dificuldade em se pensar o povo romani como ativos e capazes de transformar a própria cultura, agregando a ela novos elementos. São considerados como um grupo estático, com características marcadas e fixas. Muitas vezes não se notam as novas formas de organização do grupo, enquanto consideram-se aspectos que já não fazem parte de seu cotidiano. Sendo assim, a identidade, conforme explica a autora, é sentida e percebida de modo distinto entre os membros dos diversos troncos étnicos, e o sentimento de pertencimento, a atuação e a posição dos indivíduos evoluem em um processo dinâmico, a depender do contexto em que se inserem e, por essa razão, sua identidade pode sofrer mudanças. Por isso, nesta pesquisa, consideramos, em consonância com a autora, que no interior das identidades coletivas existem posições distintas e diversas trajetórias (CUNHA, 2017, p. 14).

Conforme relatam Goldfarb e Rangel (2019), o número de trabalhos e pesquisas que retratam as tradições, a cultura, o modo de vida, a linguagem, as interações com os não Rom vem aumentando no Brasil. No entanto, as autoras ressaltam o fato de alguns pesquisadores estarem preocupados em definir uma espécie de “ciganidade” e, assim, construírem uma imagem genérica, que não leva em conta as especificidades dos distintos grupos. Atreiam essa “ciganidade” a

determinadas características e estereótipos como o “nomadismo” ou o “isolamento social” em que “supostamente” vivem ou foram forçados a viver até que começaram a passar por processos de sedentarização, o que teria feito com que “perdessem” sua identidade étnica. Essas idealizações, pontuam as autoras, contribuem para perpetuar a imagem de um Rom essencializado, membro de uma “tribo” ou “cultura”, o que, por sua vez, contribui para marginalizar e excluir esses indivíduos do exercício de cidadania. Porém as demandas dos grupos romani por direitos humanos e sociais básicos estão presentes e passaram a constar na agenda do Estado Brasileiro, com, inclusive, efetivação de políticas públicas, as quais serão analisadas mais adiante neste trabalho.

Muitas hipóteses surgiram ao longo dos anos sobre a possível origem do povo romani, mas há ainda muitas controvérsias sobre a questão. A teoria mais aceita pelos estudiosos da área – mesmo que não haja um consenso, o que ocorre principalmente devido à ausência de registros escritos – é a de que seria originário do noroeste da Índia, tendo se espalhado pelo mundo por volta do século X. Conforme Guimarães (2012), partiram em um primeiro momento para a Europa, passando pelo Irã e pela Anatólia, chegando à região balcânica. Por volta do ano 1425, já haviam chegado ao outro extremo do continente europeu, a Península Ibérica.

Baeta *et al* (2020), apoiados em Baçã (1999) e Moonen (2011), citam as evidências baseadas em testes de DNA, bem como as análises das línguas faladas pelo conjunto de etnias que hoje formam o que chamamos genericamente de ciganos, para determinar a origem do povo romani, que teria sido forçado à diáspora por perseguição política, religiosa e étnica, iniciada por volta do ano 1000 da era cristã, por muçulmanos e mongóis, que teriam invadido a terra por eles habitada, forçando-os ao deslocamento para regiões da Europa Central, passando pelos Bálcãs, Oriente Médio e África.

Pistas linguísticas também fornecem informações sobre as origens do povo romani. Em 1573, um estudante húngaro da Universidade de Leiden, Istyan Vali, por meio de estudos comparativos entre uma língua falada por três estudantes de Malabar (cidade do sudoeste da Índia) e a língua falada por um grupo de pessoas de etnia romani que residiam na Hungria, notou similaridades entre o sânscrito e as línguas faladas pelos assim chamados ciganos. Esses estudos foram publicados em 1771, por Christian Büttner, Johann Rüdiger, em 1782, e por Heinrich Grellmann, em 1783, como explica Lima (2017).

Conforme afirma Dantas (2018), em artigo publicado na Revista Dossiê Cigano, os assim chamados ciganos, passaram, ao longo de sua história, por diferentes momentos de opressão: opressão econômica, quando proibidos de exercer seu trabalho em determinado território, ou por meio do confisco de seus bens e produtos; opressão racial, como a que se deu com a tentativa de extermínio pelo holocausto; limpeza racial, com as penas de degredo e leis que tentavam erradicar a

pobreza; e apagamento cultural, com proibição do uso de sua língua e da *buena-dicha*, a leitura de mãos, praticada por grande parte das mulheres romani. Ainda hoje, os povos de etnia romani estão expostos ao racismo e à violação de seus direitos.

Hoje, os assim chamados ciganos e os ciganólogos não-ciganos costumam distinguir pelo menos três grandes grupos:

1. Os Rom, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários subgrupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara etc.; são predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século 19 migraram também para outros países europeus e para as Américas.
2. Os Sintí, que falam a língua sintó, são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch.
3. Os Calon ou Kalé, que falam a língua caló, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul. (MOONEN, 2011, p.13).

Cavalcante (2019, p.35) aponta que essa classificação “tem sido um instrumento para qualificar os relatórios governamentais, tomando como base de parâmetros e orientações de marcos legais e garantia de direitos ao acesso da população romani a serviços públicos ofertados no país”. Entretanto, a autora de origem romani destaca que a classificação científica europeia não corresponde à autodenominação do povo rom, e que a maior parte dos assim chamados ciganos do Brasil se considera rom, formando, assim, uma única nação, a nação do povo rom. Porém, é importante frisar que, de acordo com a autora, essa visão não é partilhada por todos os roma do Brasil e discussões sobre essa nomenclatura ainda se fazem necessárias em razão da pluralidade étnica dos diversos grupos existentes no país. Os grupos entrevistados pela autora para sua dissertação de mestrado na área de Desenvolvimento Sustentável se reconhecem como famílias, e não como grupos. Dessa forma, em vez de “grupos” ou “grupos étnicos”, ela prefere trabalhar, apoiada em Barth (2000), com o conceito de “família étnica”, que opera de maneira semelhante ao conceito de “grupo étnico”, no qual diferenças entre as famílias são marcadas por uma série de elementos delimitando as fronteiras entre elas, tais como: a língua, os costumes, as atividades econômicas, a forma de moradia, a vestimenta, o artesanato e a religião. No idioma romani, a palavra *romanipen* designa tradição e, de acordo com Cavalcante (2019), cada família étnica possui a sua *romanipen*, que não está congelada no tempo, como afirma a autora, e, apesar de algumas tradições estarem mais enraizadas nas famílias étnicas, há também um processo dinâmico de transformação.

No Brasil, de acordo com Teixeira (2009), é possível que a história dos assim chamados ciganos tenha iniciado em 1574, com a pena de degredo de Portugal, como indica a conhecida documentação, do cigano João Torres, sua mulher e seus filhos.

Os primeiros estereótipos relacionados ao povo romani, conforme relata Frans Moonen (2011), começaram a se formar no século XV, na Europa, onde os assim chamados ciganos eram reconhecidos como um povo nômade, que não trabalhava e vivia mendigando ou abusando da credulidade do povo, sendo considerados desonestos ou ladrões, além de pagãos, por não acreditarem em Deus e não terem religião própria. Por essas razões, de acordo com o autor, começaram a ser perseguidos, chegando mesmo a ser exterminados em alguns países, embora o genocídio contra os ciganos da Segunda Guerra Mundial ainda seja ignorado em muitos documentos sobre o tema.

O autor destaca ainda que pouco se sabe sobre a história do povo romani no Brasil. As pesquisas até agora realizadas no país demonstram a existência predominante de dois grupos: os calon, que migraram para o país, de maneira voluntária ou compulsória, já a partir do Século XVI, e os rom, que, assim parece, migraram para o Brasil somente a partir de meados do Século XIX. Não há estudo ou publicação que trata da migração de sinti, mas estima-se que teriam migrado para o Brasil junto com os colonos alemães e italianos, a partir do final do Século XIX. No desembarque desses migrantes, registrava-se apenas sua nacionalidade, sem menção à sua identidade étnica, conforme aponta o autor. É bastante provável que, dentre os quase dois milhões de imigrantes italianos e alemães que chegaram ao Brasil nesse período, também tenham vindo sinti, principalmente durante e após a Segunda Guerra Mundial.

Teixeira (2009) ressalta a importância de historicizar os assim chamados ciganos para uma compreensão de sua pluralidade e excepcionalidade. O autor chama a atenção para o risco da “generalidade reducionista” quando se atribui o termo cigano a todo um grupo, e destaca que a comunidade apresenta diversas diferenças entre si. O autor evidencia o cuidado que se faz necessário ao denominar “cigana” a identidade de grupos que chegaram ao Brasil, deportados de Portugal, desde o século XVI, sem distingui-la da identidade de famílias vindas dos Bálcãs e da Europa Central, que chegaram ao país no final do século XIX. Isso explica que a diferença existente na forma de viver e a constituição desses sujeitos é sensivelmente afetada pelo espaço e pelo tempo e, assim sendo, a generalização pode revelar-se enganosa e estereotipada.

Elisa Costa e Lucimara Cavalcante (2020), autoras de origem romani, também alertam para essa essencialização de todo o grupo ao dizerem que o protótipo que o historiador traz em mente deve ser desmontado pelas evidentes diferenças que cada grupo apresenta de acordo com a diversidade de situações em que vive, pontuando que a história do povo romani assemelha-se a um mosaico étnico.

Os assim chamados ciganos têm uma forma de enxergar-se que, de acordo com Teixeira (2009), é bastante fragmentária e identificam-se fortemente com seu grupo familiar ou com as

famílias que exercem o mesmo ofício. O termo cigano não designa uma identidade nem uma comunidade única, mas, como afirma o autor, uma relação imbricada de múltiplas comunidades, que mantêm entre si relações de semelhança e dessemelhança. Guimarães (2012) ressalta que os assim chamados ciganos, ao compor um mosaico de grupos distintos, têm como traço comum o fato de se diferenciarem do não cigano e, nesse contexto, buscam identificar as demandas comuns e encontrar modos de vê-las atendidas.

O termo cigano, com suas variações em diferentes idiomas – *cygani*, *tsigan*, *zigeuner* – foi cunhado a partir da palavra grega *atsingani*, que significa não toque, intocável. Outras denominações como *gypsy* e *gitano*, derivam da palavra *egyptian* e *edyptano*, que significa egípcio. Sua utilização deve-se ao fato de que, por muito tempo, na Europa Ocidental, acreditava-se que o povo romani era originário do Egito.

Um dos documentos mais antigos que versa sobre as origens do povo romani, de acordo com Moonen *apud* Godoy, 2016, p.37, é de um monge grego que relata, em 1050, que o imperador de Constantinopla, hoje Istambul (Turquia), solicitou a ajuda de adivinhos e feiticeiros conhecidos por *Adsincani* para matar animais ferozes.

No século seguinte, eles foram citados por outro monge como sendo domadores de animais, em especial ursos e cobras, mencionando-se também que previam o futuro lendo a sorte e chamados *Anthiganoi*, como relata Godoy (2016). A autora assinala que esses podem ter sido os antepassados dos assim chamados ciganos. Teriam migrado da Turquia para outros países e numerosos grupos chegaram à Grécia. Ainda de acordo com a autora, em 1322, um frade franciscano, de passagem pela ilha grega de Creta, escreveu sobre pessoas que viviam em tendas ou cavernas e eram chamadas de *Atsinganoi* – nome dado aos que pertenciam a uma seita de músicos e adivinhadores que nunca paravam mais de um mês no mesmo lugar, conforme Moonen *apud* Godoy, 2016, p.37-38; e Fraser *apud* Godoy, 2016, p. 37-38.

A migração para a Europa teria ocorrido no início do século XV e alguns grupos fixaram-se em uma região da Grécia, onde, conforme relata Godoy (2016), afirmavam ter vindo de uma terra chamada Pequeno Egito, região que, à época, foi confundida pelos europeus com o Egito africano. Daí o fato de passarem a ser conhecidos como egípcios ou *egitanos* ou *gypsy* (inglês), *egyptier* (holandês), *gitan* (francês), *gitano* (espanhol). Havia também grupos que afirmavam vir da Grécia e apresentavam-se como *gregos* ou *atsinganos* e, por essa razão, ficaram conhecidos como *grecianos* (espanhol antigo), *tsiganes* (francês), *ciganos* (português), *zingaros* (italiano), como assinalam Moonen *apud* Godoy, 2013, pp.10-11; e Rezende *apud* Godoy, 2016, p. 38.

Como se pode perceber, a história dos roma é difícil de ser contada e precisamos considerar as diferenças que existem entre os variados grupos. Porém, é necessário que tentemos fazê-lo, pois a

história de um povo é determinante na formação de sua identidade, o que tem impacto na percepção da sociedade envolvente sobre o grupo e sobre sua inserção como sujeitos de direito no tecido social.

1.3 Diálogo com a antropologia: desvendando o conceito de cultura e praticando a antropologia por demanda

De acordo com o caráter transdisciplinar deste trabalho, buscamos estabelecer um diálogo com a antropologia, visando a uma definição de um conceito de cultura, na medida em que, ao tratarmos de questões como a intrínseca relação entre língua(gem) e cultura e do tema da interculturalidade, interessa-nos compreender melhor tal conceito, tarefa que tem se revelado complexa mesmo para os mais renomados estudiosos do tema, como Laplatine, para quem “é difícil dar uma definição satisfatória de cultura” (LAPLATINE, 2003, p. 96).

Além disso, o campo da antropologia e das ciências sociais tem se interessado por temas e questões que dizem respeito à cosmologia e à identidade. Esses temas vêm ganhando cada vez mais espaço nessas áreas e são importantes para este estudo, pois, ao tratar de grupos que têm especificidades culturais distintas, interessa-nos discutir a essencialização de sua identidade, sobre a qual recaem estereótipos que os colocam à margem, fazendo com que seu acesso a direitos básicos, como saúde e educação, sejam comprometidos. A questão da identidade também se faz presente atualmente nos estudos educacionais. É importante considerar, como destaca Cunha (2017), que as identidades coletivas são perpassadas pelas identidades individuais, em que são possíveis múltiplas posições e trajetórias. Guimarães (2012) complementa que as identidades não são fixas e imutáveis e “a cultura cigana está em constante evolução, emprestando e interagindo com a cultura da maioria como parte do processo de criação e recriação contínua da autonomia cultural dos ciganos” (GUIMARAIS, 2012, p. 66). O autor pontua, entretanto, que apesar das diferenças entre as características essenciais da identidade cigana, isto não significa que a identidade do grupo seja artificial e falsa. E, nesse sentido, Goldfarb (2014) corrobora:

A identidade, que pode ser desenvolvida nos planos das ações ou das narrativas, representa um recurso indispensável para a criação de um nós coletivo, recurso fundamental ao sistema de representações coletivas, através do qual os grupos podem reivindicar um espaço de visibilidade e atuação sócio-política, a partir do estabelecimento de suas especificidades culturais. (GOLDFARB, 2014, p. 19).

Como afirma Cavalcante (2019), faz-se necessário compreender os processos identitários e territoriais das comunidades romani para a efetivação de políticas afirmativas que possam, de fato, combater os efeitos das discriminações que ocorreram no passado e perduram até o momento presente.

Segundo Hall (2006), as culturas modernas suplantaram a identificação pré-moderna que era dada à tribo, ao povo, à religião e à região, fazendo com que, nas culturas ocidentais, a identidade nacional ocupasse lugar central. E as consequências dessa prática foram a homogeneização da cultura, o que contribuiu para criar padrões de alfabetização universais; generalizar a utilização de uma única língua vernacular veiculada como o meio dominante de comunicação em toda a nação; e manter instituições culturais nacionais em um lugar privilegiado de sistema educacional nacional. O autor ressalta, entretanto, que devido ao processo de globalização, as identidades nacionais, antes centradas, coerentes e inteiras, estão passando por um processo de deslocamento.

Ainda debruçando-se sobre o tema da cultura nacional, Hall afirma que não importam as diferenças de classe, gênero ou raça, uma vez que a cultura nacional tenta unificá-las em uma identidade cultural que representará os seus membros como pertencentes a uma única família nacional. Reiteramos a indagação que o autor faz a respeito do assunto: “mas seria a identidade nacional uma unidade unificadora desse tipo, uma unidade que anula e subordina a diferença cultural?” (HALL, 2006 p. 59).

Essa discussão permeará todo o capítulo sobre interculturalidade, uma vez que pretendemos discutir a anulação e o silenciamento de culturas nos espaços formais de educação, que, segundo Hall (2006), dão-se em razão da busca pela identidade única. Trataremos do encontro de crianças e adolescentes romani e não romani na escola formal e de como, nessa interlocução, culturas distintas entram em um contato, que é, muitas vezes, perpassado por tensionamentos. Além disso, interessamos saber se e como as instituições formais de ensino preparam-se para receber os alunos de origem romani, detentores de saberes e de uma cosmologia diversos daqueles da maioria dos alunos matriculados nesses espaços.

Edleise Mendes (2004), para quem língua e cultura são indissociáveis, pontua que, em razão da multiplicidade de definições e conceitos que cercaram o termo cultura ao longo de sua evolução no campo das Ciências Sociais, abordar enfoques culturais torna-se uma tarefa difícil. Há ainda o fato de que, como salienta a autora, encontra-se dificuldade em definir temas e áreas de interesse culturais em que o termo será abordado, pois corre-se o risco de esbarrar em estereótipos, frequentes no cotidiano da sociedade. Ela ressalta, ainda, que, nas últimas décadas, o termo vem sendo retomado, dentro e fora do ambiente acadêmico, relacionando-se a múltiplos campos semânticos. A proliferação e massificação da noção de cultura contribuem tanto para a banalização do termo quanto para uma confusão conceitual, o que tem levado teóricos e pesquisadores a um novo movimento de discussão sobre o conceito de cultura.

Laplantine (2003) define cultura como sendo “o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma dada sociedade, sendo essas atividades

adquiridas através de um processo de aprendizagem e transmitidas ao conjunto de seus membros” (LAPLATINE, 2003, p. 96).

Para Pinto (2010), refletir sobre cultura implica ultrapassar o pensamento etnocêntrico que resultou do encontro entre a civilização ocidental com outros povos. E acrescenta que, se tomarmos por base a cultura ocidental e a confrontarmos com a cultura de outros povos, corremos o risco de limitar as reflexões sobre ambas, o que pode fazer com que os resultados dessa comparação sejam permeados por preconceitos e discriminações.

Maher (2007, p. 261) entende a cultura como sendo: “um sistema compartilhado de valores, de representação e de ação: é a cultura que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”. A autora acrescenta que a pluralidade sempre fez parte do mundo e a novidade reside na atenção que ela vem recebendo, sobretudo por parte dos educadores. A autora pontua ainda que, se antes as culturas encontravam-se mais isoladas e separadas e por isso mais protegidas, em razão da globalização, dos movimentos migratórios e da expansão dos meios de comunicação, elas agora se encontram mais expostas umas às outras, exigindo que nos preparemos para o encontro com o diferente.

Nessa perspectiva, interessa-nos, neste estudo, saber se as escolas estão preparadas para esse encontro sob o olhar das crianças e adolescentes romani que frequentam essas instituições de ensino formal.

Maher (2007) busca explicar o que é cultura partindo de uma definição do que a cultura não é. Nesse sentido, a autora ressalta que cultura não é uma herança, e sim uma produção histórica, uma construção discursiva, não sendo, portanto, uma “coisa”, mas uma “abstração”. É ainda importante frisar o caráter não homogêneo da cultura que, segundo a autora, não é necessariamente partilhada por todos os membros do grupo e é, frequentemente, alvo de disputas, podendo, por isso, ser vista, em interação ou em disputa, como uma multiplicidade de discursos, em um “complexo sistema de configurações, de manipulação e produção de políticas culturais” (MAHER, 2007, p. 262). Por isso a autora acredita só ser possível falar em “cultura nacional” enquanto um conjunto de representações, não se configurando um dado da realidade. Nessa perspectiva, a autora indaga: “uma vez que a cultura não é uniforme, pois é alvo de disputas, quem falaria em nome de todos? O que seria tomado como padrão de uma totalidade heterogênea?” (MAHER, 2007, p. 263). A mesma questão coloca-se neste trabalho, quando tentamos discriminar a diversidade entre os vários troncos étnicos que compõem o grupo dos assim chamados ciganos, pois, apesar de haver demandas comuns a todo o grupo, há também que se considerar as especificidades dos diferentes grupos. Como aferido nesta pesquisa, o grupo rom apresenta características e condições diferentes das do tronco calon, por exemplo, no que se refere ao acesso à escola, aos valores atribuídos à instituição

formal de ensino e às expectativas sobre os processos educativos, como veremos no Capítulo III deste estudo.

Continuando sua discussão sobre o que a cultura não é, Maher (2007), apoiando-se em Cuche (1999), discorre ainda sobre seu caráter irredutível, ou seja, o fato de as culturas serem permeáveis umas às outras, não havendo, portanto, culturas puras e culturas “já contaminadas”, apresentando, assim, seu caráter híbrido.

Após discorrer sobre o que a cultura não é, a autora reflete sobre a maneira como as culturas podem ser comparadas entre si. Os paradigmas evolucionistas que hierarquizavam as culturas, sob a alegação de que algumas estavam em estágios evolutivos mais avançados do que outras, foram contestados no final do século XIX, pelos trabalhos de Franz Boas, que introduz o conceito de relativismo cultural. Sob essa perspectiva, todo e qualquer sistema cultural é dotado de validade e riqueza, uma vez que decorre de processos históricos únicos, não sendo, portanto, comparável a nenhum outro.

Maher (2007), com base em Hall (1998 e 2003), chama a atenção para o fato de que, na perspectiva pós-moderna, apesar da valorização da noção de relativismo cultural, que evidenciou o etnocentrismo responsável pelo julgamento de outras culturas a partir de seus próprios padrões culturais, deve-se levar em conta que tal relativismo desconsidera o caráter relacional das culturas, mascarando suas imbricações e ignorando as relações de poder que existem entre elas. Essa relação de poder entre as culturas será importante para a discussão que faremos sobre interculturalidade na escola formal.

Segundo Rita Segato (2021), desde que surgiu como ciência, a antropologia vem orientando-se para a observação das sociedades humanas com o objetivo de produzir conhecimento. De acordo com a autora, uma importante mudança ocorreu na década de 1980, quando os profissionais desse campo de estudos, por razão atribuída pela autora à influência da crítica pós-moderna, deram um passo atrás e “começaram a se perceber situados e a identificar o reflexo do seu próprio mundo no espelho do outro” (SEGATO, 2021, p. 14). Com sua etnicidade exposta, esses profissionais começaram a enxergar seu reflexo no espelho da diferença, como sustenta a autora, confrontando-se com a particularidade e a relatividade de suas certezas e de suas próprias perspectivas.

Apoiemo-nos em Segato (2021) para lidar com os conceitos de povo e cultura, essenciais quando lidamos com um recorte populacional considerado minoritário, como é o caso do povo romani. Um povo, de acordo com a autora, não pode ser definido por um patrimônio histórico estático, mas como um vetor histórico. “Cada cultura e seu patrimônio são, por sua vez, percebidos como a destilação do processo histórico” (SEGATO, 2021, p. 92).

Segato (2021), assim como Maher (2007), ressalta o caráter dinâmico da cultura ao afirmar que os costumes estão em permanente mudança e que a fixação de um povo não se restringe a um conjunto de práticas ou de ideias. O que define um povo, segundo a autora, é seu passado em comum e o futuro em comum a que esse povo se dirige. Esse coletivo, que partilha essa história em comum, não está isento de conflitos e antagonismos nos campos éticos e políticos, mas compartilha uma história. A autora prefere trabalhar com a denominação “um povo”, em vez de “uma cultura”, pois povo representa um sujeito vivo de uma história particular, identificado não por uma herança cultural estável com conteúdos fixos, mas pela forma como seus membros percebem sua história, seu passado e seu futuro, apesar das tensões e conflitos inerentes aos diferentes grupos.

Segato (2021) introduz, ainda, o conceito de antropologia por demanda, abordagem teórico-metodológica que adotamos para desenvolver este estudo. De acordo com essa abordagem, o pesquisador não se limita a uma observação neutra e distante, mas deixa-se interpelar pelos sujeitos de sua pesquisa, que apresentam suas demandas. Assim, o pesquisador pode vir a contribuir com o processo histórico dos sujeitos, que não são meramente escrutinados por ele. Nesse sentido, buscamos delimitar nosso problema de pesquisa em conjunto com a Associação Internacional Maylê Sara Kalí (AMSK/Brasil) fundada, em 2009, por quatro mulheres que atuam na militância em defesa dos direitos do povo romani, buscando garantir um futuro melhor para crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros romani e não romani, lutando, nas palavras de Lucimara Cavalcante, em prol de uma sociedade sem preconceito, discriminação e racismo, independentemente das diferenças étnicas, de raça, de cor e religiosas. A AMSK/Brasil também tem por objetivo levar a público a história e as especificidades do povo romani, bem como enfrentar os obstáculos a seu acesso a serviços públicos. É uma associação que tem o importante papel de promover a visibilidade política do povo romani, atuando junto às instâncias governamentais nas esferas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

Portanto, a partir dos nossos primeiros contatos com os membros da Associação, que se deu por intermédio de Priscila Paz Godoy, autora do livro “O povo invisível”, pudemos contactar uma rede de indivíduos romani do tronco rom, espalhados pelo Brasil, e realizar esta pesquisa de forma a abranger diferentes estados de nosso país.

Em contato com a AMSK/Brasil, fomos apresentados ao *Projeto Kalinka: ciganos na minha escola – uma história invisível*, objeto de análise desta pesquisa. Tomamos conhecimento também de que, no Brasil, além de haver poucos estudos que tratam da educação de crianças e adolescentes romani, a grande maioria deles versa sobre a etnia calon. Por isso, decidimos estudar o grupo rom, sobre o qual não existem muitas pesquisas publicadas.

Há ainda que se considerar o fato de que os estudos feitos nessa área, além de incipientes, são realizados, em sua maioria, pela perspectiva dos não ciganos. Acreditamos, em consonância com Costa (2020), que esses estudos deveriam ser realizados sob a ótica do rom e do gadjo¹¹, que não ocupam os cenários político e acadêmico de forma paritária. Ao buscar realizar este estudo sob a perspectiva da antropologia por Demanda, procuramos realizar este trabalho em parceria com a AMSK/Brasil.

Buscando um olhar cuidadoso e uma escuta atenta, tentamos realizar uma pesquisa *com* os assim chamados ciganos e não *sobre* eles, seja por meio das entrevistas com as crianças e adolescente romani, seja com a parceria estabelecida com a AMSK/Brasil, e, ainda, através da pesquisa bibliográfica, incluindo trabalhos de pesquisadores de origem romani que apresentam sua realidade a partir de um ponto de vista interno ao grupo. Sendo assim, um dos pontos sensíveis ao se realizar uma pesquisa sobre os povos romani é justamente afastar-se, quando necessário, e deixar que falem por si mesmos, e não agindo como um pesquisador que já possui fortalecida uma variedade de vozes reconhecidas e correntes teóricas legitimadas academicamente, conforme explica Silva (2020), pesquisador romani de etnia calon. Isso não significa ignorar as vozes oficiais, mas deslocar o olhar de sua centralidade, quando necessário, exercendo uma escuta ativa das vozes marginalizadas e obliteradas ao longo de seu processo histórico, como pontua o autor. Portanto, abordar o tema sob uma ótica que não considere os roma como sujeitos passivos, mas atores ativos na busca por efetivação de políticas públicas é a perspectiva que adotamos para realizar essa pesquisa.

¹¹ Gadjo, gadjé, paio, juron são termos de denominação dos povos romani para o outro, o não romani, no Brasil, muitas vezes mencionados por eles como os brasileiros.

CAPÍTULO II – PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: O POVO ROMANI E A EDUCAÇÃO FORMAL

O Brasil apresenta uma diversidade étnico-cultural herdada de seu passado colonial. Nesse contexto diversificado culturalmente, a discriminação e o preconceito, como observa Pinto (2010), fazem parte da construção do modo de vida da população, e têm impacto na formação de aspectos de sua cultura. Sobre a pluralidade que compõe a sociedade brasileira, Pérez-Tapias (2013, p. 127) enfatiza: “[...] Nossa sociedade abriga em seu seio uma extraordinária diversidade cultural, que incrementou exponencialmente sua pluralidade interna”. É nesse contexto plural, também refletido na escola formal, que se situa a presente pesquisa.

Entretanto, apesar desse aspecto plural da sociedade brasileira, o padrão hegemônico do colonizador ainda é valorizado e tomado por norma, perpetuando preconceitos e silenciando vozes que não se adequam aos modelos vigentes, sendo a escola formal uma das instituições que reproduz esse padrão nas escolhas que faz em seus currículos e programas escolares. O que não está em consonância com os paradigmas impostos pelo modelo dominante fica relegado a um lugar de deslocamento. Nesse sentido, é relevante considerar as diferenças histórico-culturais para analisar a presença ou ausência dos alunos romani (e aqueles pertencentes a outros povos tradicionais) na escola formal. Fatores como o desconhecimento sobre suas tradições, costumes e condições de vida, e mesmo a não identificação dos alunos de origem romani com os conteúdos lecionados, considerados alheios a suas especificidades, bem como a dificuldade desses estudantes em cumprir as tarefas e os prazos devido a particularidades de seu modo de vida, podem provocar o fracasso escolar que os levam a abandonar a escola.

A função da escola, entendida como instituição especialmente concebida com o objetivo de desenvolver o processo de socialização das novas gerações, como afirmam Sacristán e Pérez-Gómez (1998), tem um caráter fundamentalmente conservador de garantir a reprodução social e cultural como requisito da própria sobrevivência da sociedade. Mas os autores apontam que não é apenas essa instituição que cumpre a função de disseminar o saber, mas também a família, os grupos sociais e os meios de comunicação. No entanto, a escola, ainda que de forma delegada, costuma ter a primazia no exercício complexo e sutil dessa função.

Os autores afirmam, entretanto, que o processo de socialização das novas gerações não é tão linear como se pode imaginar, nem na sociedade, nem na escola. A lógica conservadora, que permeia a sociedade com o objetivo de reproduzir ideias, valores, comportamentos, artefatos, instituições e as relações consideradas úteis para a existência da humanidade, entra em disputa com

a tendência que busca modificar os aspectos dessa formação conservadora, desfavoráveis para grupos e indivíduos que integram o conflituoso tecido social.

O povo romani faz parte de uma minoria étnica, frequentemente alvo de discriminação e anticiganismo pelo não cigano, como já explicitado neste trabalho e confirmado pelas entrevistas analisadas no Capítulo III. O não cigano reluta em aceitar o modo de vida, os costumes e as tradições do povo romani, pois, na maioria das vezes, não estão em consonância com as normas da sociedade hegemônica. Ignorados e negligenciados pelo poder público, que não lhes direciona políticas públicas eficazes e capazes de atender a suas demandas, essa parcela da população vivencia constantemente, de acordo com Perpétuo e Rêses (2018), a violação do Estado, que sequer os contempla diretamente na Constituição Federal e tampouco no Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Pinto (2010) ressalta o caráter seletivo que perpassa os processos educativos, responsável pela construção de muitas de suas práticas, apoiando-se em critérios binários tais como: rico/pobre, branco/negro, certo/errado, entre outros, rotulando e classificando os sujeitos, inserindo-os em uma ou outra categoria e consolidando os lugares de pertencimento. A autora destaca que o fato de não pertencer ao lado da maioria hegemônica pode implicar “uma exclusão de possibilidades, de saberes, de fazeres, de trocas, do direito de ser diferente” (PINTO, 2010, p. 41).

Silva e Paiva (2015) observam que as crianças e adolescentes romani, ao frequentarem a escola formal, convivem em um espaço-instituição cujas características escriturísticas e burocráticas destoam do seu modo de vida e do seu saber-fazer, e, além disso, não lhes deixa margem de decisão sobre o que desejam aprender, como querem ser-estar no mundo. Nesse sentido, acreditamos, de acordo com Perpétuo (2017), que as instituições formais de ensino devem estabelecer um diálogo com comunidades excluídas e marginalizadas que conduzam a uma inclusão educacional e social de todos os atores sociais que as frequentam.

Porém, é importante considerar as questões contraditórias dentro do próprio grupo, no qual encontramos aqueles que veem na escola um potencial transformador e, por outro lado, aqueles que preferem manter suas tradições e posicionam-se contra uma abertura de sua cultura, conforme afirmam Santos *et al* (s.d.). Nesse sentido, a escola pode representar uma ameaça à manutenção dos costumes e tradições do povo romani.

Consideraremos, nesta pesquisa, o direito à educação, elencado na Constituição Federal, em seu artigo 205, como pertencente a todos e um dever do Estado e da família. Esse direito foi, durante muito tempo, negligenciado às pessoas em situação de itinerância. Ponderamos, ainda, que o espaço escolar deve abarcar diferentes sujeitos, sendo capaz de respeitar as identidades plurais, de acordo com o texto da Carta Magna de 1988.

É notório o número de crianças e adolescentes de origem romani que abandonam a escola, bem como daqueles que sofrem com a exclusão escolar, como relatado por Aluizio de Azevedo Silva (2020), de etnia calon. Percebe-se ainda, de acordo com o autor, o alto índice de analfabetismo entre essa parcela da população. Analisar as causas dessa exclusão e do abandono escolar pelas crianças e adolescentes romani faz parte do objetivo geral desta pesquisa, sendo a questão central que constitui o arcabouço deste capítulo a análise dos processos educativos dessas crianças e adolescentes, buscando compreender os motivos que os levam a ser matriculados ou não na escola formal, e, uma vez matriculados, analisar as razões que os levam a permanecer ou não nesse espaço.

Apesar de haver uma exclusão escolar de povos considerados marginalizados e subalternizados e a valorização de um padrão hegemônico que frequentemente silencia suas vozes, nos últimos anos, com a democratização da educação, como mencionada por Soares (2005) e Mantoan (2015), esses sujeitos sociais vêm ocupando espaços aos quais antes não tinham acesso, como escolas e universidades. Miguel Arroyo (2012) esclarece que muitos desses sujeitos sociais, antes invisibilizados e apenas destinatários de políticas sociais compensatórias, passam a fazer-se presentes, visíveis e resistentes. Coadunando com esse movimento, o povo romani tem matriculado cada vez mais seus filhos nas escolas, que surgem, então, como verdadeiros espaços de encontro das culturas romani e não romani, conforme afirmam Pinto (2010) e Cavalcante (2019). Esta afirma que a valorização da educação por parte do povo romani dá-se também pelo objetivo de poder ingressar na Educação Superior para contar sua história. Segundo a autora:

Queremos abrir as portas para um novo conhecimento sobre nós, produzir dados e informações para valorizar a nossa história e a nossa cultura. Queremos que nossas futuras gerações não sofram mais com o preconceito e a discriminação e se orgulhem de pertencer ao Povo Rom. (CAVALCANTE, 2019, p. 47).

Arroyo (2012) indaga, porém, de que forma a presença desses novos atores sociais questionam as teorias pedagógicas centradas no modelo hegemônico e pressiona pelo que se chama de Outras Pedagogias. De acordo com o autor: “Se os educandos são Outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?” (ARROYO, 2012, p.26).

Nesse sentido, entender o diferente em sua complexidade é primordial para que se criem meios de acolhimento de forma respeitosa desses sujeitos que passam a ocupar as salas de aula.

A professora romani de etnia calon, Marcilânia Figueiredo, em artigo que versa sobre a educação de crianças romani, escrito em parceria com Edilma Monteiro (2020), ressalta a importância de se pensar esse recorte populacional a partir de sua cosmologia¹², que deve ser respeitada, e que os direitos desses sujeitos devem ser garantidos e sua cultura deve estar

¹² Cosmologia diz respeito às narrativas de origem e explicações de mundo de um povo.

representada em esferas como a da educação pública nacional. Como povo que fez parte da formação da sociedade brasileira, é pertinente indagar, como o fez Lucimara Cavalcante em sua dissertação de mestrado: “por que nossa história não integra o conteúdo dos livros didático-pedagógicos da história do Brasil?” (CAVALCANTE, 2019, p. 28).

Ignorar as epistemologias dos povos que foram silenciados e ocultados da história, desconsiderando a afirmação de seus saberes, culturas e identidades, representa, como afirma Arroyo (2012), uma lacuna intencional nas narrativas de ideias e práticas pedagógicas. O autor cita Boaventura de Sousa Santos (SANTOS & MENEZES, 2009, p. 16), para quem: “De fato, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo [...]”.

Negar outras narrativas em um território que pode se apresentar propício ao diálogo intercultural contribui para que todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem deixem de usufruir de um rico acervo de saberes culturais e intelectuais.

Arroyo (2012) ressalta que a teoria pedagógica moderna ainda se filia a uma visão que inferioriza os educandos, tratando-os como povos a colonizar/educar; resistindo em reconhecer e incorporar a diversidade de experiências que advêm de seus saberes, tidos por inferiores. Mas pontua que os diversos e pensados como inferiores estão cada vez mais presentes nesses espaços de promoção dos saberes, fazendo com que se tornem territórios de disputa, pois há uma resistência por parte das instituições de ensino, que passam a ser mais reguladas em relação, principalmente, à pedagogia e às avaliações.

O povo romani necessita, no ambiente escolar, criar e recriar entrelugares, espaços de mediação para obter as condições de que necessita para sobreviver, uma vez que vive em sociedades que destoam daquelas em que está inserido, segundo Pereira (2020). Tudo isso ocorre em meio a processos de tentativa de assimilação e da influência sofrida pela sociedade do entorno, ainda que, como salienta a autora, o movimento dos assim chamados ciganos em direção às sociedades não ciganas conta com estratégias advindas dessa relação, as quais vêm permitindo uma capacidade de flexibilização e mediação notáveis. A autora destaca o papel da escola nessas mediações, pois, como está estruturada sob uma perspectiva não cigana, é procurada pelo povo romani em busca de ferramentas que subsidiarão suas negociações com as diferentes sociedades.

Ao analisar as razões que levam as crianças e jovens romani a procurar a escola ou abandoná-la, Pereira (2020) destaca a necessidade de alfabetização e a aprendizagem de matemática básica, competências necessárias para a principal atividade laborativa que exercem na atualidade: o comércio. Para grande parte do povo romani, esses são os conhecimentos necessários e que devem

ser adquiridos na escola, e no momento em que se aprende a ler e escrever e a realizar as quatro operações, a escola pode ser abandonada, pois:

“[...] de fato, a cultura tradicional dos ciganos não necessita da escola; ao contrário, ela pode muitas vezes ser considerada uma imposição ou uma interferência em seu modo de vida”. Acrescenta que os ciganos quando ingressam na escola “[...] passam a receber dela uma carga de informações, valores e normas muito maiores do que gostariam” (FERREIRA, 2003, p. 67).

Contudo, verificamos, em conversas informais durante a pré-seleção dos entrevistados e durante as entrevistas, que já existe uma parcela desse grupo étnico desejosa de ir além dos conhecimentos básicos de matemática e língua portuguesa e que já frequenta ou frequentou a Educação Superior, como é o caso de Esmeralda, mãe de Ruan, participante desta pesquisa, que está em seu segundo curso universitário; da professora Lucimara Cavalcante, que defendeu sua dissertação sobre História, Identidade e Dinâmicas Territoriais do Povo Rom no Brasil; da professora Voria Stefanovsky, primeira professora doutora de origem romani da América Latina, entre tantos outros.

A participação social dos roma nos espaços educacionais e políticos é um meio de fortalecimento dessas comunidades para apresentarem suas reivindicações aos agentes públicos, de acordo com Cavalcante (2019).

Diante dessas constatações, nos perguntamos: Como o povo romani, que vem ocupando os bancos escolares a partir de um lugar destituído de prestígio, percebe esse espaço de educação formal?

Neste capítulo, pretendemos abordar a presença ou ausência de crianças e adolescentes romani na escola formal, dando ênfase ao objetivo geral desta pesquisa: compreender os processos educativos da criança e do adolescente romani e suas percepções sobre a escola formal, buscando entender os valores que essas crianças e adolescentes atribuem a essa instituição, seu acesso e sua permanência nesses espaços.

Procuramos realizar essa análise baseando-nos em autoras como Perpétuo (2017, 2021), Silva (2018) e Pinto (2010), que publicaram trabalhos sobre processos educativos de crianças romani, e também em dados gerados através de pesquisa qualitativa feita com crianças e adolescentes pertencentes ao tronco étnico rom, objetivando verificar como a escola formal vem recebendo-os e se essa escola contempla suas especificidades em um diálogo de alteridade.

Pretendemos, ainda, estabelecer um debate sobre inclusão escolar, apoiando-nos em autores como Magda Soares (2005), Maria Tereza Égler Mantoan (2015) e Paulo Freire (2021), questionando o modelo de educação bancária, ainda em vigor em muitos estabelecimentos de ensino da educação formal, e o paradigma homogeneizador da escola, que não abre espaço para o

diferente, silenciando e invisibilizando sujeitos. Nesse sentido, acreditamos que a escola pode reforçar as desigualdades étnicas presentes na sociedade, contribuindo para a ampliação do preconceito e da discriminação. Discutimos, ainda, questões relacionadas ao currículo escolar não inclusivo, trazendo contribuições de Pintor (2017), Silva (2018), entre outros autores, que favorecem a disseminação das desigualdades sociais, uma vez que é valorizado o conhecimento hegemônico em detrimento de saberes advindos de outros povos e comunidades.

Para alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa, analisamos a legislação que concerne ao povo romani, especialmente no que diz respeito à educação, pautando-nos na premissa de que a educação é um importante instrumento para a aquisição de direitos e acesso à cidadania plena. Examinamos dispositivos legais e as contribuições das autoras de origem romani Costa (2020) e Cavalcante (2020), buscando entender como esses sujeitos de direitos posicionam-se diante da legislação que lhes diz respeito.

Finalmente, adentramos no segundo objetivo específico, a análise do *Projeto Kalinka: ciganos na minha escola – uma história invisível*, de cunho intercultural concebido pela Associação Maylê Sarah Kalí (AMSK) e que levou a uma escola pública de Brasília (DF) as culturas, as tradições, a dança, a língua, a literatura de um povo que é desconsiderado nos currículos e programas escolares, conseguindo inseri-lo em um espaço formal de educação e mostrar seu modo de vida a partir de sua perspectiva interna.

Como se trata de um projeto de cunho intercultural, pensamos ser pertinente trazer as contribuições de Fleuri (2003), Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013, 2016) para discutir a importância de práticas educacionais interculturais, que considerem as pluralidades presentes nas salas de aula do Brasil, em um diálogo de alteridade e de respeito à diferença. Para isso, fazemos um debate sobre os vários tipos de multiculturalismo/interculturalidade, termo polissêmico que abarca diferentes vertentes, e afirmamos nossa concordância com os autores que optam pelo uso do termo interculturalidade crítica, por abordar as questões das desigualdades em sala de aula, considerando seus aspectos políticos, sociais, sem permanecer apenas na superfície da cultura, como aponta Maher (2007).

O Projeto Kalinka foi contemplado com o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2014 e, por isso, decidimos fazer uma breve explanação sobre o tema, sob o olhar de Benevides (2007), Candau (2012) e Santos (1997), pois constatamos que ele dialoga com o conceito de interculturalidade, uma vez que uma Educação em Direitos Humanos, bem como uma abordagem de ensino intercultural, têm por base um ensino/aprendizagem que denuncia as desigualdades e as injustiças sociais, buscando um diálogo entre os diferentes atores desse processo.

2.1 A presença da população romani nos bancos escolares

As temáticas étnico-raciais perpassam questões relativas ao sistema educacional de diferentes maneiras, por exemplo: na presença ou ausência da história de um povo nos materiais didáticos; nas representações sociais de determinado grupo étnico no discurso de docentes e de outros estudantes; no silenciamento e apagamento ou na valorização de suas vozes.

O povo romani vem, ao longo dos séculos, como já mencionado, sendo excluído e invisibilizado por parte da sociedade dominante, com reflexo no espaço escolar. Ainda persistem desafios tanto em seu acesso quanto em sua permanência nesse espaço. Perpétuo (2017) enfatiza que, embora a educação formal possa ser um meio de promover a inclusão e a mobilidade social, ela também pode reproduzir desigualdades sociais, sendo imprescindível repensar as práticas escolares.

Perpétuo e Rêses (2018) destacam que a resistência do povo romani à escola formal está associada a um sentimento de estranhamento e de falta de pertencimento a esse espaço. Os autores ressaltam, ainda, as dificuldades do sistema de ensino brasileiro em se adaptar e abrir-se ao diálogo com diferentes vozes e culturas.

A itinerância é também um dos fatores que tem impacto no percurso educacional de crianças e adolescentes romani e faz-se necessário refletir acerca das condições que os impedem de frequentar regularmente a escola, que têm por consequência a descontinuidade da aprendizagem, levando-os ao abandono escolar, e negando-lhes o direito à educação, elencado na Constituição Federal de 1988.

Moonen (2011), em *Anticiganismo*, ao traçar um perfil histórico dos assim chamados ciganos, aponta que a bibliografia sobre os povos romani no Brasil é bastante reduzida em razão da pouca quantidade de antropólogos e outros cientistas que realizaram pesquisas sobre o tema. Apesar disso, sabe-se que muitos roma deixam a escola, pois, de acordo com Silva (2018), os casos de preconceito contra os assim chamados ciganos existentes na escola regular são constantes. A autora de origem romani Lucimara Cavalcante (2019) corrobora essa afirmação, destacando o *bullying* sofrido pelas crianças romani no ambiente escolar.

Na dissertação *Pintando Borboletas: Processos Educativos dos alunos ciganos* de Ana Kátia Pereira Pinto (2010), são analisados os processos educativos de crianças de origem romani, ressaltando-se o desconhecimento por parte dos educadores sobre essa parcela da população. Esse fato também foi constatado nas entrevistas realizadas para esta pesquisa com atores envolvidos nesse processo. A autora destaca que a cultura romani não é considerada na escola formal,

resultando na ausência da história desse povo tradicional nos livros didáticos, apesar de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Exemplo disso é o fato de já termos tido um presidente de origem romani, Juscelino Kubitschek (Teixeira, 2009), e essa informação ser desconhecida por uma parcela expressiva da população brasileira.

Perpétuo (2017), em sua dissertação, intitulada *Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos e saberes pluriculturais*, concluiu que o material escolar estudado, bem como a matriz curricular, não estabelecem um diálogo com a cultura do povo romani. Os professores entrevistados por ela em sua pesquisa afirmaram não conhecer a etnia cigana nem se sentirem preparados para lidar com suas especificidades. A autora destaca, ainda, a necessidade de uma reinvenção da escola, com a finalidade de “aprender a conviver com as diversidades, com os conflitos éticos e pluriculturais” (PERPÉTUO, 2017, p. 19).

Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos de etnia romani, destaca-se o fato de a idade de muitos deles ser superior à da maioria dos alunos de sua turma. Além disso, a escola não aborda suas vivências, é alheia a seu modo de vida, o que acaba tornando o ambiente escolar desinteressante para esses alunos. A falta de reconhecimento de suas experiências e de uma abordagem inclusiva por parte da escola acabam gerando um sentimento de exclusão e alienação, dificultando, assim, a permanência desses alunos na educação formal. É fundamental buscar soluções que promovam a valorização da cultura romani e a adequação do ensino para que esses estudantes possam se sentir acolhidos e motivados a continuar seus estudos.

Portanto, acreditamos que a escola deva ser repensada com ênfase nos processos de formação docente. Nas palavras de Silva *et al* (s.d.), essa formação deve ser marcada por um compromisso político voltado para capacitar os educadores para promoverem a conscientização desses atores sociais, empoderando-os na busca de seus direitos básicos, visando também à equidade e ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, Vera Candau (2010, 2016) também defende essa “reinvenção” da escola, a fim de que possamos responder aos desafios impostos pela sociedade plural em que vivemos. A autora ressalta a existência de experiências que classifica como “insurgentes”, as quais rompem com os paradigmas padronizados dos sistemas educacionais. Nesse contexto, os espaços de educação formal são reorganizados de forma a priorizar práticas coletivas, com currículos, espaços e tempos mais flexíveis, além de enfatizar a importância do trabalho docente com as famílias e as comunidades, tudo alicerçado em um conceito amplo e plural da sala de aula. Contudo, é importante reconhecer que essas experiências ainda não são devidamente apoiadas e visibilizadas.

Partindo dessa premissa, consideramos essencial neste trabalho trazer as contribuições de Paulo Freire (2021), que, em *Pedagogia do Oprimido*, ao descrever as relações educador-educando,

conforme o modelo de educação que denomina de bancário, caracteriza-as como fundamentalmente narradoras, dissertadoras, em que os narradores seriam os professores e os pacientes e ouvintes, os educandos. E afirma, ainda, que essa narração consiste, muitas vezes, em falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. O autor propõe passar dessa narração para um diálogo, que contemple as múltiplas vozes em sala de aula. Freire acrescenta que *“só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros”* (FREIRE, 2021, p. 81, grifo nosso).

Entendemos que esse pensamento está alinhado com o conceito de interculturalidade, pois reconhece que a relação com o outro e a educação do entorno podem iniciar-se na escola. Nesse contexto, é crucial valorizar a cultura romani e suas tradições, frequentemente pouco conhecidas e, na maioria das vezes, estereotipadas e essencializadas. Ao promover a interculturalidade na educação, a escola pode se tornar um espaço acolhedor, onde diferenças são respeitadas, contribuindo para um ambiente inclusivo e enriquecedor para os estudantes, independentemente de sua origem étnica.

Cunha (2017) observa, também, que temas relativos à identidade vêm galgando relevância em um campo de estudo cada vez mais expressivo. Embora o tema tenha ganhado contornos que rejeitam as teorias assimilacionistas e deterministas antes prevalentes, no senso comum, como constata a autora, ainda prevalece uma visão dos grupos baseada na essencialização, especialmente quando se trata de grupos culturalmente diversos, como é o caso dos assim chamados ciganos. Há ainda o fato de os assim chamados ciganos serem vistos como uma “raça”, e Hall (2006, p. 66) destaca que “raça não é uma categoria científica; raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão[...]”.

2.2 O povo romani e a inclusão escolar: em busca de igualdade educacional

Ao discutirmos a inclusão de grupos considerados minoritários na educação formal, é importante abordar a ocorrência de conflitos decorrentes das diferenças que esses grupos apresentam. Diferenças estão intrinsecamente ligadas a relações de poder e dominação. Ao tratar da diversidade, seja na educação formal ou em outras esferas institucionais, não podemos ignorar as disputas que surgem nesse contexto. Contudo, abordar o assunto é basilar para a promoção de oportunidades e acesso desses grupos ao exercício de uma cidadania plena. Isso, por sua vez, pode ser um passo importante na superação do racismo e da discriminação enfrentados por esses sujeitos.

A inclusão na educação formal pode contribuir para a construção de uma sociedade plural que respeita e valoriza as diferenças culturais e as identidades individuais.

Todavia, para efetivar essa inclusão, é necessário garantir o acesso à escola e implementar a flexibilidade curricular e pedagógica, que considere também os conhecimentos advindos de outras cosmologias. Isso implica não se restringir apenas aos saberes considerados importantes pelo grupo dominante – fruto da colonização e de um processo de dominação. Para que isso seja atingido, são fundamentais políticas inclusivas, capacitação dos profissionais de ensino e uma sensibilização da sociedade envolvente. É necessária, também, a desconstrução de falsas estereotípias que concernem aos alunos considerados “diferentes” dos alunos que respondem ao padrão hegemônico, além de um currículo que contribua para uma educação de base intercultural, em que o diálogo entre as pluralidades existentes nas salas de aula, embora perpassado por tensionamentos, possam, ainda assim, ser um diálogo de alteridade e de respeito às diferenças.

Uma política inclusiva em sala de aula depende, como mencionado acima, da formação docente, aspecto fundamental que ultrapassa a própria transformação da escola, como afirma Pintor (2017). Essa transformação requer que os educadores desenvolvam competências, adquiram e cultivem a capacidade de utilizar a criatividade e a inovação.

Em documento elaborado por um Grupo de Trabalho junto ao Ministério da Educação, em 2014, foram apresentadas demandas que inserem algumas das especificidades do povo romani no âmbito do ensino nas Instituições formais:

- A inserção da temática cigana dentre as especificidades a serem contempladas no Edital 01/2013 do Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas (PNBE);
- A distribuição de cartazes comemorativos do Dia Nacional dos Ciganos;
- A realização de Oficina sobre Diversidade na Educação e os Povos Ciganos;
- A instituição, por meio da Portaria nº. 10, de 28 de fevereiro de 2014, de Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação da Resolução CNE/CEB¹³ nº. 03/2012, com o objetivo de elaborar subsídios para a implementação desta Resolução, de 16 de maio de 2012, que institui as Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, no que tange às populações ciganas. (BRASIL, 2014).

Maria Teresa Égler Mantoan (2015), em sua obra *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?*, questiona as concepções e práticas que contribuem para que a escola seja um espaço homogeneizado, favorecendo o preconceito e diversas formas de discriminação.

A educação formal, como constata Pinto (2010), possui um caráter segregador que molda práticas para adequar os sujeitos que frequentam a escola, deixando à margem aqueles que não se

¹³ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

encaixam nessas normas. Essa não aceitação da diferença resulta em várias formas de exclusão, marcando os sujeitos que a experienciam pelo sentimento de não pertencimento. A escola, como apontado pela autora, tende a repetir as normas socialmente aceitas e praticadas, reforçando e perpetuando as marcas da exclusão. Além de não se sentir representada na escola, a criança romani sente-se também marginalizada.

Nessa perspectiva, é fundamental que os grupos marginalizados que fizeram e continuam a fazer parte da formação da sociedade brasileira sejam reconhecidos pelos espaços formais de educação. A escola deve acolher e valorizar a diversidade dos sujeitos sociais que a frequentam, proporcionando uma educação formal inclusiva que permita a esses grupos o acesso a direitos que lhes garantam um real exercício de cidadania.

Mesmo assim, Silva (2018) constata que muitos roma desejam frequentar a escola tradicional e não desejam se isolar do contato com os não ciganos, “mas demandam que a escola esteja preparada para lidar com seu *modus vivendi*” (SILVA, 2018, p. 109).

Perpétuo e Rêses (2018) destacam a importância do acesso à educação formal para a validação dos saberes do povo romani e para a aquisição de direitos, bens e serviços, como oportunidades de acesso ao trabalho formal. Os autores pontuam que, embora a educação formal possa promover a inclusão e até mesmo a mobilidade social, ela também pode reproduzir desigualdades sociais que já fazem parte da vida dos estudantes. Nesse sentido, os autores enfatizam a importância de reconhecer os roma, uma vez que são dotados de saberes tradicionais e especificidades, como uma fonte de conhecimento, capaz de proporcionar um olhar diferenciado e atencioso que enriqueça o diálogo com o ensino formal.

É essencial refletir sobre a relação entre o encontro das culturas romani e não romani, considerando o desconhecimento da segunda em relação à primeira, o que faz com que o olhar do não cigano sobre o assim chamado cigano seja crivado de preconceito e folclorização. No ambiente escolar, isso é agravado pelo despreparo do corpo docente para receber o aluno de origem romani. Nas entrevistas que realizamos, os participantes relataram a falta de conhecimento sobre o povo romani por seus professores, o que será detalhado posteriormente.

Acreditamos, além disso, que o conhecimento sobre a cultura romani não deve ser abordado exclusivamente em escolas que recebem alunos desta etnia. Conforme mencionado anteriormente, o povo romani teve uma participação significativa na formação da sociedade brasileira, assim como outros grupos tradicionais, e merece ser devidamente reconhecido. Sua história e contribuições devem ser incluídas em materiais didáticos, independentemente de as escolas receberem alunos desse grupo étnico.

Perpétuo (2017) ressalta a ausência de diálogo com outras vozes e culturas no sistema de ensino atual. A autora enfatiza que a escola deveria ser um espaço de reconhecimento de seus múltiplos sujeitos sociais. Nota-se, como destaca Perpétuo (2017), apoiada em Arroyo (2012), que o ambiente escolar é caracterizado por conflitos e disputas, onde não ocorre, de fato, um diálogo genuíno entre os saberes considerados “oficiais” e os conhecimentos dos alunos de etnia romani, fruto de uma educação informal extremamente rica. Em uma pesquisa realizada em Sobradinho (DF), em três escolas públicas que atendem à comunidade calon da região, Perpétuo e Rêses (2018) constataram que as crianças, adolescentes, jovens e adultos dessa comunidade enfrentaram dificuldades em se adaptar ao ambiente escolar formal. Além disso, os autores observaram uma grande dificuldade de diálogo entre a escola e a cultura e os saberes dessa população. Durante as conversas com membros dessa comunidade, os autores ouviram queixas sobre a maneira como são tratados nesses espaços e o quanto são acusados e culpabilizados pelos delitos que lá ocorrem. Ao contrário do que acontece no acampamento, onde, segundo os autores, os conhecimentos, culturas, brincadeiras e ensinamentos são transmitidos pelos líderes e pelos mais velhos e compartilhados por todos em um processo de construção coletiva, nota-se, no ambiente escolar formal, uma cobrança distante das vivências da comunidade romani. Essa discrepância gera tensões decorrentes da falta de diálogo entre a comunidade escolar e a comunidade cigana, configurando, como apontam os autores, amparados em Arroyo (2012), um território em disputa.

Como a escola pode cobrar aos pais das crianças quando se trata de uma tarefa de casa para fazer se nem sequer tem conhecimento de que este pai não é detentor do mundo das letras, estando impossibilitado de acompanhar a tarefa diariamente enviada ao filho ou filha. Outra questão que tange ao diálogo está na escolarização modelar de uma sala de aula moldada entre quatro paredes para um povo nascido e criado livre, sem paredes onde a extensão de seus olhares é o horizonte senão o céu, e a escola lhe oferece paredes, janelas, portas, trincos, sinais, pátios, horários, regras. (ARROYO, 2012, p. 217).

Segundo Edleise Mendes (2011), a escola configura-se como um espaço de coexistência de pluralidades, onde afastamentos e tensões podem e devem ser superados para a criação de um novo espaço, enriquecido pela contribuição de todos. No entanto, para que esse ideal seja concretizado, acreditamos, a escola deve considerar em seus currículos os pluralismos decorrentes das diferentes identidades que a frequentam.

Contudo, o modelo de educação bancária, ainda hoje posto em prática em muitos estabelecimentos de educação formal, anula ou minimiza, como ressalta Freire (2021), o poder criador dos educandos e estimula, não sua criticidade, mas sua ingenuidade, satisfazendo, assim, aos interesses dos opressores.

Mantoan (2015), ao abordar o tema da inclusão escolar, pontua que “as transformações da escola dependem de um compromisso coletivo de professores, gestores, pais e da sociedade em geral” (MANTOAN, 2015, p. 14), corroborando o conceito da importância da educação do entorno como proposto por Maher (2007), sem a qual os grupos marginalizados, apesar da legislação que lhes garanta direitos, não poderão, de fato, exercer uma cidadania plena. Mantoan (2015) destaca a singularidade de cada ser humano e a constante evolução que nos torna diferentes uns dos outros. Por esse motivo, não podemos nos limitar a categorizações, modelos ou padrões pré-determinados. A autora afirma que são as escolas que devem mudar, e não seus alunos, no sentido de garantir-lhes o direito ao conhecimento. Direito que, de acordo com a autora, é “indisponível e natural, não admitindo barganhas” (MANTOAN, 2015, p. 16).

Os ambientes escolares desempenham um papel fundamental na formação da identidade do indivíduo, conforme enfatiza Pereira (2020). É por meio desses espaços que construímos as percepções do outro e do mundo que nos cerca. Segundo a autora:

Dessarte, a escola é, sem dúvidas, importante para a autopercepção do sujeito como elemento de transformação, seja por discussões teóricas, seja por práticas estabelecidas nas instituições ou fora dela que provoquem indignação e promovam ações de respeito a diferença. (PEREIRA, 2020, p. 452).

Cabe aqui a pergunta: por que o aluno romani sente-se excluído da escola? As respostas são múltiplas, passando pelo nomadismo forçado à já citada diferença de idade entre os alunos.

Sendo assim, Pereira (2020) destaca o potencial de transformação social da educação, se a escola colocar-se disposta a acolher grupos socialmente excluídos dos processos educativos. Reforçando esse potencial transformador da educação, Mantoan (2015) destaca que a escola configura-se frequentemente como o único espaço em que o aluno tem acesso a conhecimentos que lhe proporciona as condições necessárias para seu desenvolvimento e formação como cidadão, dotado de uma identidade sociocultural que lhe possibilitará viver com dignidade. Nesse sentido, para os assim chamados ciganos, o acesso à educação formal representa um passo importante na busca de direitos e garantias e na luta contra o anticiganismo, ao inseri-los nas discussões das instâncias governamentais que devem representá-los.

Mas pensar a inclusão escolar implica repensar todo o modelo educacional vigente e assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, como ressalta Mantoan (2015), e sim de um modelo que necessita ser reestruturado em um esforço de modernização, que reveja a maneira como o ensino é ministrado e toda a concepção e avaliação da aprendizagem. Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender em um modelo de ensino não segregador, que reprova a repetência, consta entre as propostas da educadora para uma escola inclusiva que deverá, ainda, dar especial

atenção à formação e valorização do professor, para que este tenha condições de ensinar a um grupo diverso sem promover segregações e exclusões.

Acreditamos que, para haver, de fato, um ensino inclusivo, além da especial atenção à formação docente, há que se fazer uma revisão dos currículos, os quais devem dialogar com a pluralidade existente nas escolas.

2.3 Exclusão no currículo: repensar a inclusão em busca de equidade

No livro *Linguagem e Escola* (2005), Magda Soares enfatiza que, embora tenha havido avanços na democratização do acesso à escola, a democratização efetiva do ambiente escolar não tem ocorrido na mesma proporção. Ela aponta que a escola muitas vezes mostra-se inadequada para educar as camadas populares, resultando em altos índices de fracasso escolar. Para a autora, esse fracasso não apenas acentua as desigualdades sociais, mas também as legitima.

Em certo sentido, como afirma a autora, se a escola democratizou-se e abriu-se para novos sujeitos, como ressaltam Mantoan (2015) e Arroyo (2014), não se pode dizer que os conhecimentos trazidos por esses grupos tenham sido democratizados, uma vez que, de acordo com Mantoan (2015), essa democratização massificou o ensino, impossibilitando um processo dialógico que considere epistemologias as quais não têm ocupado lugares de prestígio.

Antes de adentrar na discussão sobre o currículo escolar e suas práticas excludentes, parece-nos pertinente, apoiados em Pintor (2017), traçar uma breve definição de currículo e de como o consideramos para o desenvolvimento deste capítulo.

Segundo a autora, currículo vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida”. Essa pista de corrida pode ser comparada ao percurso escolar, que se inicia na Educação Infantil e pode ter seu ponto de chegada na Educação Superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*. Pintor (2017) ressaltta, em sua analogia, que nem todos os alunos “correm na mesma velocidade”, o que faz com que alguns terminem antes sua trajetória e que outros a abandonem no meio do caminho. É o currículo que vai determinar os objetivos da educação escolar, propondo um plano de ação para que esses objetivos sejam alcançados. É o currículo que especifica o quê, como e quando os conteúdos serão ensinados e determina o momento e o conteúdo das avaliações.

Pensando a problemática do currículo sob a perspectiva do multiculturalismo, Glat e Oliveira (2003) ressaltam que os currículos não trabalham apenas com o conhecimento, mas compreendem também questões relativas a cultura, identidade e subjetividade, por isso, ao serem elaborados, tomam-se decisões sobre os saberes que serão objetos de estudo e, por conseguinte,

valorizados, considerados e transmitidos pela escola. E é a partir dessa perspectiva que se pode ou não excluir grupos e silenciar culturas no contexto da educação formal.

Mantoan (2015) destaca que os ambientes humanos em que se aprende e se convive são naturalmente plurais e, por essa razão, a educação escolar deve ser pautada em uma perspectiva de formação integral do aluno, considerando suas capacidades e seus talentos. O ensino deve ser participativo, solidário e acolhedor. É imprescindível que se debata em que medida dispositivos como os programas e currículos escolares estão aptos a abrir caminhos para uma formação integral que considere as pluralidades presentes em sala de aula. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, como destaca a autora, estão cada vez mais desveladas, e isso é condição essencial para entender o modo como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nessa perspectiva, a autora destaca que o momento atual apresenta uma oportunidade para promover essas transformações, pois o atual modelo educacional no Brasil vem demonstrando sinais de esgotamento em meio a uma crise paradigmática.

O aumento da velocidade da circulação das informações e da comunicação elimina a fronteira entre as disciplinas e cria novos modos de entendimento entre as pessoas e sobre o mundo. Esse novo paradigma do conhecimento que emerge dessas novas conexões entre os saberes não pode estar à margem do que acontece na escola, que, segundo a autora, não pode continuar a anular e marginalizar as diferenças, uma vez que aprender significa também representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e em nossos sentimentos. Apoiada em Boaventura de Sousa Santos (1995), afirma que a compreensão ultrapassa o conhecimento científico, ressaltando que a comunidade acadêmica já não pode continuar a considerar apenas um modelo de cientificidade, desconsiderando outras epistemologias.

Segundo a autora, “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2015, p. 22). Apoiando-se em Morin (2001), a autora propõe que repensemos a trajetória escolar, de modo a considerar os efeitos nefastos das hiperespecializações dos saberes.

O ensino curricular, no modo como é oferecido pelo ensino formal, é organizado em disciplinas isoladas, separando os conhecimentos e desconsiderando suas inter-relações, pontua a autora. De modo contrário, o conhecimento evolui por meio da recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, “não reduzindo o complexo ao simples e tornando maior a capacidade de reconhecimento do caráter multidimensional dos problemas e suas soluções” (MANTOAN, 2015, p.23) E, nesse contexto, o multiculturalismo – ou interculturalidade, termo que preferimos adotar nesta pesquisa, como será explicado mais adiante – permite que o currículo possa

se comprometer com um ensino de qualidade, acolhendo e respeitando os múltiplos atores que se apresentam na escola.

Estamos de acordo com Pintor (2017), para quem incluir indivíduos considerados em sua diversidade implica considerar, valorizar e transmitir saberes que alcancem os alunos em sua totalidade. Segundo a autora: “A escola deve evitar considerar os saberes culturais dos grupos hegemônicos em detrimento dos grupos menos favorecidos, vulneráveis e proscritos historicamente da sociedade” (PINTOR, 2017, p. 84).

Concordamos com a autora quando diz que:

Deve-se planejar um currículo que tenha aderência e significado para a realidade dos estudantes, trazendo conhecimentos que façam parte de sua realidade de vida, respeitando as diferenças de condição física, intelectual e social dos alunos, além de outras condições como a econômica, a cultural, a étnica e a de gênero. (PINTOR, 2017, p. 84).

Moreira (2001) já ressaltava a importância de um currículo multicultural nas instituições de ensino de nível superior, refletindo sobre a formação docente:

Que professores estão sendo formados, por meio de currículos atuais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como a pluralidade de identidades presentes no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

Nesse sentido, Pintor (2017), em consonância com Soares (2005), afirma que, ainda que todos tenham garantido seu lugar na escola, não terão tido o mesmo ponto de partida. Todavia, a escola tende a responsabilizar frequentemente o aluno pelo seu “fracasso” escolar, quando esse fracasso é do sistema de ensino, que valoriza e assume a cultura das classes dominantes, apresentada como “certa”. Os alunos provenientes das classes dominadas veem sua cultura relegada a uma condição subalternizada. Esses alunos são expostos a testes e provas preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que, segundo Soares (2005), apresentam familiaridade com conceitos próprios do universo da classe dominante. Nessa perspectiva, Oliveira (2012) nos lembra da prática freiriana de que a educação só se configura como tal quando se faz dialogicamente.

Maria Marlene Rodrigues da Silva (2018) desenvolveu em sua tese de doutoramento – *Sociolinguística: contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes* – um estudo sobre as contribuições das teorias dos Letramentos, do Multiculturalismo e do Currículo para a

criação de um currículo que atenda às especificidades dos assim chamados ciganos, e sobre como essas teorias podem contribuir para tornar a escola mais inclusiva.

Entretanto, de acordo com Moreira e Silva:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2009, p.8).

Landulfo (2022) também aponta que a proposta curricular não é neutra, destacando que o currículo é espaço de disputa, uma vez que, partindo de uma tradição seletiva, resulta de escolhas que refletem a visão de um grupo em busca da legitimação de conhecimentos específicos. E acrescenta que, embora não tenhamos consciência da importância do currículo em nossas vidas, este, além de fazer parte de nosso percurso escolar, também está presente na nossa formação como cidadãos.

Arroyo também discorre sobre o caráter conflituoso do currículo, que privilegia saberes, ignorando epistemes presentes na sala de aula, mas que são invisibilizadas e silenciadas:

Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real. (ARROYO, 2011, p. 40).

Nessa perspectiva, para que haja uma justiça curricular, Ponce (2018, p. 795) destaca que: “O currículo escolar pode assumir papel central na discussão sobre a busca da justiça social por meio da educação. A justiça pode e deve ser buscada cotidianamente por todos os meios possíveis, e um deles, com bastante potencial, pode ser a escola”. Ponce (2018) explicita a definição de justiça curricular:

A justiça curricular é uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola. (PONCE, 2018, p. 796).

De acordo com Bortoni-Ricardo, a pedagogia deve ser culturalmente sensível e estabelecer uma relação dialógica com os alunos:

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 120).

Nesse sentido, consideramos importante que temas que abordem a diferença e o antirracismo com vistas à interculturalidade façam parte da elaboração de currículos escolares. Contudo, o Brasil convive com o mito da democracia racial, que ignora problemas e conflitos raciais significativos, levando um grupo da sociedade a silenciar a realidade que experimentam os grupos que estão às margens, tornando ainda mais grave a questão da exclusão no contexto da educação formal. Esse mito da democracia racial dá-se a despeito das evidentes desigualdades socioeconômicas e raciais presentes na sociedade brasileira. E, de acordo com a autora, a escola tem papel fundamental para que essa narrativa seja difundida.

Implementar um currículo que leve em conta os diferentes atores sociais, com suas diversas identidades, constitui um enorme desafio para o sistema educacional contemporâneo, pois isso depende de uma prática docente atuante e crítica, como afirmam Sá e Tedeschi (2022). Mantoan (2015) reforça essa necessidade de participação ativa do professor, ao afirmar que ela se reflete no percurso do saber dos alunos. O professor que caminha junto com os alunos, segundo a autora, está apto a entender melhor as dificuldades e possibilidades individuais.

Mas, como podem atuar os docentes de maneira crítica quando seu trabalho está atrelado a um currículo que não desconstrói nem questiona as narrativas hegemônicas que o constituem e que, como afirma Silva (2021), é um importante mecanismo de produção de identidades/diferenças? Nesse sentido, de acordo com Candau (2016), é necessário um processo de desconstrução de práticas naturalizadas no trabalho docente, para que os educadores sejam capazes de intervir no cotidiano das salas de aula, contribuindo para um verdadeiro exercício de alteridade.

Nesse sentido, concordamos com Pereira (2020), quando constata que a escola, particularmente a brasileira, não conseguiu ser pensada em termos de diversidade cultural e supõe, ao ignorar as diferenças identitárias nos currículos escolares, que pode ocorrer uma fixação identitária que determinaria a origem sociológica brasileira a partir de determinadas matrizes (PEREIRA, 2020, p.456) Essas matrizes silenciam vozes ausentes nos currículos escolares e submetem os alunos que pertencem a grupos étnicos, sociais, de gênero, destoantes daquele que é legitimado e contemplado oficialmente nas práticas escolares a uma disciplina e a uma submissão ao interesse do mais forte.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2011, 2012) aponta, como pressuposto para uma educação inclusiva, um currículo acessível a todos os alunos, apresentando uma diversidade de estilos de aprendizagem, com uma organização curricular flexível, que responda à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas, entre outras). Por isso, para uma educação inclusiva, é necessária a introdução de um currículo pluricultural, como assinala Silva (2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram contribuições importantes, ainda que tímidas, para a problemática da inclusão de temas relativos aos povos tradicionais nos currículos, sinalizando mudanças que contemplassem populações antes negligenciadas nos programas escolares.

Contudo, nota-se que o documento não é satisfatoriamente aplicado na realidade do cotidiano escolar, como pontuam Silva e Paiva (2015), não sendo questões globais da diversidade abordadas nas salas de aula, excluindo de um exercício de aprendizagem os alunos que não se encaixam nas práticas homogeneizadoras dessas instituições. Ao buscar a inclusão e a oportunidade de aprender conteúdos que lhes darão acesso a direitos, os alunos de origem romani confrontam-se com uma escola que os exclui, que não percebe os vários sujeitos que ocupam suas salas de aula.

Para que se promova uma prática pedagógica capaz de dialogar com outras culturas e com a diversidade que marca o contexto escolar na atualidade, um dos caminhos é a busca de um currículo de base intercultural, que promova o diálogo entre culturas distintas, capaz de valorizar a presença de grupos minoritários, de suas narrativas, e contribuindo para que estigmas sejam desfeitos, promovendo, desta forma, a diminuição do preconceito contra esses grupos. Apesar das barreiras enfrentadas na busca por um currículo justo e inclusivo, as diversidades do cotidiano escolar precisam ser acolhidas quando se almeja uma efetiva inclusão de seus múltiplos sujeitos.

Diante dessas constatações, perguntamo-nos: a escola formal interessa à criança e ao adolescente romani? Pinto indaga (2010): como promover o ensino entre duas culturas distintas? Edleise Mendes (2011), por sua vez, também questiona os processos de ensinar e aprender, intrinsecamente interligados. Daí é pertinente interrogar: o que aprende a criança de origem romani? Como vê a educação e a escola? O que significa para ela a escola? Ao lado dessas autoras, e também com base em um conjunto de pesquisas e levantamentos, esta pesquisa pretende apresentar respostas a essas questões.

Dessa forma, refletimos sobre os currículos escolares que, por não serem adaptados às pluralidades sócio-históricas dos indivíduos que frequentam as instituições formais de ensino, contribuem para práticas excludentes que deixam à margem um contingente significativo de alunos, não contemplados por essas ferramentas orientadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, reconhecemos a importância da relação entre o currículo e a inclusão escolar e consideramos importante analisar a forma como os currículos escolares contribuem, ou não, para práticas que promovem a inclusão ou a exclusão de certos grupos considerados minoritários no âmbito da educação formal.

2.4 Relação entre ensino de língua e cultura

Para responder à segunda parte de nosso objetivo geral, apoiamo-nos primeiramente em Edleise Mendes (2004), que tece reflexões pertinentes sobre a relação intrínseca entre língua(gem), cultura e identidade. Ao defender a perspectiva intercultural, em que a língua não é meramente um objeto de ensino, mas a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos e mundos culturais, a autora ressalta que a língua é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e elemento de sua construção e afirmação. E, nesse sentido, a língua tanto influencia a cultura quanto por ela é influenciada. Em constante renovação, Mendes (2004) pontua que a língua é uma entidade viva que se auto-organiza pelo uso e pelo contato com outras línguas. Por essa razão, não é possível dissociá-la dos aspectos socioculturais, uma vez que fazer uso da língua é ser e agir socialmente por meio dela.

A autora sustenta que, ao desvincular-se o uso da língua(gem) da cultura, desloca-se o sentido de língua como fenômeno cultural de comunicação e vivências humanas e privilegia-se um sistema de regras e estruturas rígidas que pode ser analisado fora do contexto de uso. Por essa razão, a autora defende a criação de um projeto didático que contemple um diálogo entre culturas em interação, fazendo da sala de aula um espaço de ensino e aprendizagem em que professores e alunos possam ser eles mesmos, com suas diferentes culturas e identidades.

Nessa perspectiva, o aluno de origem romani traz para a sala de aula especificidades culturais e, por vezes, linguísticas, que devem ser consideradas no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Dentre essas especificidades, podemos citar o fato de que, por se tratar de um povo de tradição oral, muitas crianças convivem com pais que falam o romani, sua língua de origem, tendo, por vezes, com esse idioma, uma relação de língua de herança ou segunda língua. Deve ser considerada ainda a própria cosmologia do povo romani, que difere daquela da maioria dos alunos matriculados nas instituições de ensino formal, o que pode impactar na maneira como percebem o mundo à sua volta, e conseqüentemente, a língua portuguesa.

Por isso, de acordo com Mendes (2004), pensar os alunos como sujeitos atuantes e críticos, que provêm de ambientes sociais, históricos, culturais e políticos diferentes, é necessário para repensar o processo de ensino/aprendizagem de línguas, o qual tenha na Interculturalidade uma âncora capaz de auxiliar na criação e promoção de novas perspectivas de ensinar e aprender línguas, considerando as especificidades dos diferentes grupos presentes na escola.

Por meio da linguagem, ocupamos nosso lugar na sociedade e expressamo-nos através de discursos político, social, ideológico, cultural, como afirmam Souza e Nascimento (2020). Os autores ressaltam, também, que é por meio da linguagem que defendemos nossos costumes e crenças e transmitimos a história de nossos antepassados.

Coelho e Mesquita (2013) reforçam esse modo de pensar, quando afirmam que há uma interdependência entre língua, cultura e identidade, conceitos imbricados em uma relação na qual a cultura é difundida por meio da língua e também por meio dela ocorrem os processos de identificação do sujeito.

Para o povo romani, a língua de origem tem grande importância, pois é um elemento de identidade, pertencimento e resistência, e, na escola, esse recorte populacional, como apontam Perpétuo e Rêses (2018), experimenta e dialoga com uma cultura e uma língua diferentes da língua de origem de seu povo.

Quando falamos de cultura e identidade romani, é preciso analisar e compreender as narrativas que homogenizam os assim chamados ciganos e tendem a defini-los como um grupo estático, atrelando à sua “ciganidade” um aparato de características que devem estar presentes para serem reconhecidas como tal. Mendes (2004) chama atenção para o fato de que as culturas nacionais, com toda a complexidade dos símbolos que carregam, são atravessadas por divisões internas, conflitos e lutas de poder, mas que são, ainda, representadas como unificadas.

Sendo assim, a linguagem deve ser repensada, considerando-se a diversidade cultural, social e histórica, levando em conta os diversos contextos que incluem etnia, gênero e relações de poder e desigualdade, como pontua Moita Lopes (2006), que destaca ainda a importância de se considerar o caráter múltiplo, multifacetado e multidiscursivo do indivíduo.

A posição ideológica e a postura política assumidas por pesquisadores que tratam de processos educativos e de linguagem não é, como nos lembra Edleise Mendes (2004), uma novidade, já tendo sido discutidas pelo educador Paulo Freire (2000), que postulava ser impossível uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral. Segundo Mendes (2004), Freire foi um dos primeiros autores a defender que as instituições escolares e as relações de ensino/aprendizagem levassem em consideração a cultura dos sujeitos envolvidos nesse processo, defendendo o diálogo entre culturas.

Nesse sentido, essa pesquisa busca ouvir sujeitos invisibilizados, mas em busca da afirmação de seu processo histórico, presentes na sociedade brasileira desde sua formação, mesmo que silenciados em suas demandas, e busca compreender a relação que têm com sua língua de origem, a qual, para eles, representa um importante elemento de pertencimento e identidade.

Apontamos que a literatura romani, que conta com inúmeros textos transcritos para o português, não faz parte usualmente da seleção de textos usados no ensino de língua materna, e o material selecionado pouco tem a ver com a realidade desse recorte populacional.

De acordo com Silva (2018), voltar nosso olhar para as populações que estão à margem do *mainstream*, sobretudo no que diz respeito aos problemas relacionados ao ensino da língua de

origem dessas populações, é um movimento de extrema importância, uma vez que essa é uma forma de “evocar meios para a superação e o resgate da dívida histórica com os excluídos da participação social, cultural e política do Brasil” (MORTATTI *apud* SILVA, 2018, p.22). Segundo a autora, as comunidades de povos tradicionais, como assentados, ribeirinhos, quilombolas e outros, buscam “a manutenção de seus antecedentes sociolinguísticos e culturais e vêm lutando e resistindo bravamente ao processo hegemônico de dominação” (SILVA, 2018, p. 22). Nesse sentido, como aponta a autora, a escola deve estar disposta a rever seus processos de ensino/aprendizagem, inserindo-se nas novas dinâmicas sociais que escutam os sujeitos invisibilizados, porém que, como atores sociais, buscam a efetivação de suas demandas pela garantia de seus direitos.

Entretanto, a diversidade cultural dos alunos na escola limita-se, muitas vezes, ao tratar-se da cultura dos alunos provenientes de grupos considerados minoritários, a uma representação fetichizada de aspectos da cultura material (preferências gastronômicas, expressões artísticas), insuficientes para mostrar o pluralismo cultural presente nos espaços de educação formal, como afirma Maher (2007).

Defendemos um ensino/aprendizagem que considere, também, a realidade linguística e cultural dos múltiplos atores inseridos nesse processo, como as crianças e adolescentes romani.

2.5 Principais marcos legislativos relativos ao povo cigano

Quem somos nós na fila do pão?
(Elisa Costa e Lucimara Cavalcante)

Analisar os principais marcos legislativos relativos ao povo cigano e as relações desses sujeitos de direito com as instâncias governamentais, primeiro objetivo específico dessa pesquisa, é um importante passo para compreender em que medida essas instituições têm ouvido as demandas desses atores sociais, de maneira a contribuir para seu acesso a serviços que lhes garantam o exercício de sua cidadania plena. Além disso, a geração de políticas públicas que assegurem o direito à educação, por exemplo, foco deste estudo, pode contribuir para mitigar os efeitos da discriminação e da perseguição que interferem no modo de existência do povo romani.

Em um artigo publicado no *Dossiê Povos Ciganos – Direitos e instrumentos para sua defesa* (2020), editado pelo Ministério Público Federal, Edmundo Antônio Dias Netto Júnior enfatiza que a história do povo romani no Brasil é caracterizada por uma continuidade das violações de direitos iniciadas em Portugal. Essa realidade não se restringe apenas ao Brasil, manifestando-se também em outras partes do mundo, constituindo-se como um fenômeno mundial.

Em consequência da escassez de dados demográficos sobre essa comunidade tradicional, não se pode dizer com precisão quantos ciganos existem no Brasil, embora o Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos, produzido pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2013, estime a existência de um milhão de pessoas identificadas como ciganas vivendo nas cinco regiões brasileiras. Mas esse dado é impreciso, pois, para evitar o preconceito e as discriminações, muitos roma não declaram sua “ciganidade”, o que compromete a geração de dados. Como aponta Cunha (2020), algumas lideranças romani vêm fazendo um trabalho de mapeamento, como o realizado por Costa *et al.* (2017), o qual foi produzido tendo por base a revisão e a atualização da Base de dados do Tabulador de Informações do Cadastro Único (CadÚnico) da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério do Desenvolvimento Social (SAGI/MDS). Esse levantamento apontou a existência de 1.148 acampamentos, entre declarados, provisórios/transitórios, ranchos e barracas isoladas, presentes em 849 municípios do Brasil.

Costa e Cavalcante (2020), autoras de origem romani, da etnia kalderash, apontam a falta de dados como um empecilho na geração de políticas públicas destinadas ao povo romani. Contudo, hoje, diferentemente de há alguns anos, quando os dados eram completamente inexistentes, tem-se alguns dados que identificam esse recorte populacional, ainda que de forma insuficiente.

Exemplos dessas pesquisas incipientes, como apontam Costa e Cavalcante (2020), são as Pesquisas de Informações Básicas Municipais (MUNIC), de 2009, 2011 e 2014, em que dados são coletados pelo IBGE nas Secretarias estaduais e municipais, por agentes públicos, revelando, segundo as autoras, um nítido racismo institucional. As pesquisas consideraram apenas o quesito “acampamento”, revelando o equívoco que permeia o imaginário coletivo de que, para ser cigano, é preciso morar em barraca, desconsiderando o já grande percentual de roma sedentarizados. A AMSK/Brasil traz, em seu site, análises e reflexões sobre esses dados.

Os roma que vivem no Brasil possuem os direitos elencados na Constituição Federal de 1988, assim como todo brasileiro, porém, a falta de geração de dados sobre essa parcela da população, bem como a inexistência de recenseamento adequado, faz com que permaneçam em situação de invisibilidade, carecendo de atenção das autoridades na elaboração de políticas públicas inclusivas que os contemplem em suas especificidades. Outro fator de destaque é o fato de muitas comunidades preferirem manter-se no anonimato, evitando o confronto com a sociedade envolvente. Por isso, é importante enfatizar, como salienta Cunha (2017), que a forma como se relacionam com uma “identidade cigana” pode variar e ser reconstruída frequentemente, a depender de suas demandas. Em certos momentos, podem preferir “esconder” sua “ciganidade” para

preservar sua segurança, mas há situações em que ela é estrategicamente apresentada em um contexto que lhes permita a negociação de suas demandas políticas.

O Ministério Público Federal no Brasil tem a responsabilidade, constitucionalmente estabelecida, desde 1991, de proteger e defender legalmente os direitos dos grupos denominados minoritários, incluindo a luta pela inclusão do povo romani. A instituição tem se dedicado a trabalhar com comunidades pertencentes a esse povo, com o objetivo de conscientizar a sociedade sobre suas demandas e pleitos, além de pressionar pela implementação de políticas públicas específicas, que atendam aos interesses e direitos do povo romani, como destacado por Maia (2020).

As pesquisadoras Elisa Costa e Lucimara Cavalcante (2020), em outro artigo para o mesmo Dossiê, intitulado *O direito de existir – Seguindo na trilha de geração de dados*, trazem uma reflexão relevante sobre a atual situação dos roma no que diz respeito à formulação de políticas públicas, destacando que a educação tem se mostrado como um fio condutor essencial, dia após dia, para solucionar os problemas enfrentados pelo povo cigano no mundo. As autoras questionam: “A quem interessa a manutenção e a perpetuação do analfabetismo funcional, político e educacional dessa parcela da população brasileira, que ainda não descobriu o poder de existir, para além de favores e concessões?” (COSTA e CAVALCANTE, 2020, p. 124).

Elisa Costa (2020) chama a atenção para a importância de qualificar os atores da agenda política. “Sem acultramento, sem terminologias excludentes como: e outros, as minorias os demais” (COSTA, 2020, p. 161). Nesse sentido, a autora aponta a importância de se nomear corretamente e de se construir uma agenda com escuta qualificada, com encaminhamentos realistas e disposição e recursos do governo federal para que essa agenda seja de fato efetivada e as leis cumpridas, de forma a diminuir a distância entre a realidade política do Brasil e a realidade de formação e participação desses atores sociais, sujeitos de direitos. Isso evitaria o aumento da ciganofobia e a manutenção das visões estereotipadas sobre o povo romani.

Nesse sentido, contrariamente às relações que, anteriormente, eram perpassadas, como sublinha Cunha (2015), pela lógica do “favor”, hoje os assim chamados ciganos expõem suas demandas em um discurso de real efetivação, respaldados juridicamente. Não se fala mais em “esmolas”, como afirma a autora, mas em “direitos”.

Existem algumas organizações no Brasil que tratam dos direitos do povo romani, integrando instâncias governamentais, com direito a voz e voto, como é o caso da participação no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), órgão colegiado de caráter consultivo instituído pelo disposto no artigo 3º da Lei nº. 10.678/2003 e regulamentado pelos Decretos nº. 4.885, de 20 de novembro de 2003, e nº. 6.509, de 16 de julho de 2008.

O CNPIR integrou a estrutura básica da SEPPIR e foi criado com o objetivo de propor, em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial, que davam destaque para as questões relacionadas à população negra e a outros grupos étnicos que formam a população brasileira. Faziam parte de sua composição, representações da sociedade civil, tendo sido destinada uma cadeira de representação, com titular e suplente, para as comunidades romani, segundo afirma Cavalcante (2019).

A participação dessas organizações –, tais como o Centro de Estudos Ciganos, primeira organização romani do Brasil, fundada em 1987, e a União Cigana do Brasil, criada em 1990, que debateu as definições da palavra cigano no Dicionário Aurélio, em mídias escritas e emissões de televisão – foi considerada uma atuação pioneira para que se ampliassem as discussões sobre a problemática da educação e da cultura romani.

Em 2007, foi publicada uma cartilha intitulada *Povo cigano – o direito em suas mãos*, que pode ser considerada, segundo Cavalcante (2019), o primeiro documento impresso pelo governo federal dedicado especialmente às causas do povo romani. Esse documento foi uma iniciativa conjunta da Fundação Santa Sara Kalí e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). Na cartilha, constavam os seguintes 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 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. (SIQUEIRA, 2007, p. 23).

A cartilha foi alvo de controvérsias e críticas por parte do povo romani, com ênfase no fato de que seu lançamento ocorreu apenas de forma impressa, o que excluiu uma parcela significativa de roma que não é alfabetizada. Além disso, a ausência de oficinas junto às comunidades romani foi apontada como outro ponto problemático, pois isso excluiu os próprios sujeitos interessados em fortalecer suas capacidades na busca por seus direitos e na efetivação de sua cidadania, como destacado por Cavalcante (2019).

A autora ressalta que essas intervenções de organizações romani junto à SEPPIR e à Secretaria dos Direitos Humanos (SDH), no sentido de promover discussões sobre a identidade e a territorialidade dos povos romani no Brasil, possibilitaram a promulgação do Decreto Presidencial de 25 de maio de 2006, que instituiu o Dia Nacional do Cigano, comemorado anualmente no dia 24

de maio, dia de Santa Sara Kalí, padroeira dos povos romani. O artigo 2º desse Decreto estabelece que: “As Secretarias Especiais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos da Presidência da República apoiarão as medidas a serem adotadas para comemoração do Dia Nacional do Cigano”. Esse decreto significou um marco no reconhecimento das culturas do povo romani para a formação da sociedade brasileira.

As agendas que levavam em conta as demandas dos povos ciganos estavam em construção, mas, como pontua Costa (2020), com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, houve uma ruptura desse processo, com desdobramentos que atingiram o povo romani. Segundo a constatação de Cavalcante (2019), mudanças governamentais e partidárias ocorrem frequentemente, resultando na alteração contínua das pautas e, muitas vezes, na perda de documentos essenciais, o que dificulta a continuidade dos acordos estabelecidos entre governo e sociedade civil organizada. A autora aponta que a AMSK/Brasil tem vivenciado essa realidade desde 2016, com as constantes exonerações de ocupantes de cargos comissionados na administração pública federal. Nesse contexto, torna-se essencial realizar uma constante sensibilização dos novos responsáveis, que podem trazer consigo preconceitos sobre o povo romani, a fim de manter o compromisso e a efetividade das políticas em prol dessa comunidade.

O Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004, promulgou no Brasil a Convenção nº. 169 da Organização Mundial do Trabalho (OIT) e, em 7 de fevereiro de 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. Amparada por esses dispositivos, a AMSK/Brasil luta pela efetivação desses dois marcos legais importantes para a elaboração de resoluções dos órgãos colegiados que possam garantir os direitos do povo romani.

O Estatuto do Cigano é um projeto de lei de autoria do Senador Paulo Paim, em tramitação no Congresso Nacional. Embora seja um projeto que sinaliza, nas palavras de Cavalcante (2019), boas intenções em tratar da problemática que envolve a questão romani no Brasil, não está isento de equívocos, não fazendo jus à história dos assim chamados ciganos. Uma das queixas apresentadas por membros das associações que tratam dos direitos do povo romani é o não respeito à nomenclatura internacional para se referir a essas comunidades, desconsiderando sua autodenominação e persistindo em usar a denominação exógena “cigano”, crivada de preconceitos e estigmatizações sobre essa parcela da população.

Cavalcante também denuncia que:

Outras partes do PLS reforçam essa insistência em não nos considerar como um Povo, isto é, um conjunto de pessoas que falam a mesma língua ou línguas próximas, que têm costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns. No lugar de Povo, a redação do estatuto enfatiza o termo “população”, ou seja, o conjunto dos habitantes de determinado lugar, região, país. Ora, consideramos que não somos apenas habitantes do território brasileiro. Somos um povo e, enquanto povo diferenciado, possuímos peculiaridades e nos distinguimos por nossas

especificidades socioculturais, refletidas principalmente na língua e no aprendizado, no meio familiar, das nossas tradições. (CAVALCANTE, 2019, p.71).

O Estatuto também aborda a temática educacional ao garantir acesso de qualquer pessoa pertencente ao povo romani à educação, livre de qualquer tipo de discriminação e racismo institucional, mas não menciona que a capacitação de profissionais da educação sobre a história dessas comunidades tradicionais deve estar no foco das discussões que garantam o direito educacional. A autora destaca ainda a importância de se desenvolver canais de denúncia e ouvidorias para os casos de discriminação e racismo contra os roma no ambiente de ensino.

Como aponta Silva (2018), a situação de itinerância em que vive parte do povo romani, os ribeirinhos, os trabalhadores circenses, de teatro mambembe, entre outros, afeta sua permanência na escola. Aqueles que vivem em situação de itinerância, portanto sem condições de comprovar residência fixa, condição que era exigida pelas escolas para a matrícula dos alunos nessas instituições, tinham seu acesso aos espaços formais de educação impedido. Essa situação foi em parte sanada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2012, que garante aos estudantes a matrícula em instituições públicas ou privadas, sem que lhes seja imposta qualquer forma de embaraço, ainda que não disponham, no ato da matrícula, de certificado ou relatório da instituição de ensino anterior, caso em que o aluno será matriculado no grupo correspondente à sua faixa etária, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, a ser realizado pela instituição de ensino que o acolherá. Acreditamos, porém, que apenas a garantia de matrícula e acolhimento na escola não sejam suficientes para que crianças e adolescentes romani permaneçam nesses espaços, já que os casos de romafobia contra eles são frequentes e têm impacto na decisão sobre sua permanência na escola.

Nesse sentido, Monteiro e Figueiredo (2020) denunciam o relato de crianças que afirmam terem sido tratadas de forma depreciadora por colegas e professores, reiterando a ideia de que a itinerância não é o único problema que atinge as crianças e adolescentes romani no ambiente escolar.

Embora as comunidades ciganas no Brasil frequentemente se encontrem à margem das discussões provocadas pela Constituição Federal de 1988, é notável que o povo romani tem crescentemente questionado sua posição na sociedade brasileira. Conforme ressaltado pela antropóloga Jamilly Cunha (2015), eles têm reivindicado uma participação ativa nos processos de negociação de sua identidade étnica. Esse movimento de reivindicação demonstra um despertar para a busca de reconhecimento e direitos, mostrando uma crescente consciência sobre a importância de sua inclusão nas discussões e ações que afetam sua própria comunidade.

Goldfarb e Rangel (2019) observam que, para além do imaginário coletivo que estigmatiza os assim chamados ciganos como pertencentes a uma “tribo” ou “cultura” que os marginaliza e exclui do pleno exercício da cidadania, sem acesso a direitos humanos e sociais básicos, eles são protagonistas de suas demandas e têm se tornado parte da agenda política do Estado Brasileiro.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, prevê que a educação é um dever do estado e da família e direito de todos, constituindo, assim, uma primeira manifestação legal que inclui o povo romani, sem, porém, mencioná-lo expressamente. O artigo 206 elenca os princípios que regem o ensino no Brasil.

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

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

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

(BRASIL, Constituição Federal de 1988, 2022)

Na seção II, nos artigos 215 e 216, que tratam da cultura, dispõe que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

(BRASIL, Constituição Federal de 1988, 2022)

É importante também considerar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe, em seu artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:”

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

(BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990)

Outra lei de suma importância para a garantia de direitos do povo romani é a Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que versa sobre o acesso à educação gratuita e de qualidade, mencionando os povos afrodescendentes e os indígenas, sem, entretanto, mencionar diretamente o povo romani e outros povos tradicionais que fizeram parte da formação da sociedade brasileira.

Em seu artigo 3º, inciso XII, incluído pela Lei nº. 12.796/2013, esse dispositivo determina que:

Artigo 3º

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XII – consideração com a diversidade étnico-racial

(BRASIL, Lei nº 12.796, 2013)

Pode-se dizer que a referida lei contempla, ainda que indiretamente, o povo romani, mas há que se considerar que esse dispositivo legal não se concretiza de fato, pois não se veem, no ensino formal brasileiro, menções à sua cultura e história, como ocorre nos livros didáticos, segundo Perpétuo (2017).

Ainda na referida Lei, encontramos disposto, no artigo 26-A:

Artigo 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

(BRASIL, Lei nº 12.796, 2013)

Aqui, mais uma vez, não há menção ao povo romani, que está em território brasileiro desde 1574, como afirma Cavalcante (2019), e fez parte da formação da sociedade brasileira.

Os assim chamados ciganos não são diretamente nomeados em muitas das leis importantes que tratam da educação nacional, sendo contemplados, entretanto, indiretamente, pois são cidadãos brasileiros.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelece que deve haver a consolidação da paz e da cultura, pautada nos princípios de direitos humanos e da cultura de paz, como destaca Perpétuo (2017). O PNEDH (2019) tem como princípios norteadores:

Estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras e a qualidade da educação, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2013, p.19).

Em 2013, realizou-se o evento Brasil Cigano: Primeira Semana Nacional dos Povos Ciganos no Brasil, uma parceria do governo federal e da AMSK/Brasil. Esse evento, que revelou mudanças que vêm ocorrendo dentro das comunidades romani, foi um marco histórico para os roma do Brasil, por iniciar um diálogo com as famílias étnicas e apontar a necessidade da implementação de ações efetivas que garantam direitos a esse recorte populacional. Um exemplo dessas dinâmicas culturais, como cita Cavalcante (2019), é o fato de que meninas e jovens têm ingressado na educação escolar, mostrando que as mudanças vividas por outros povos tradicionais também atingiram o povo romani.

Como pontua Silva (2018), em atenção aos decretos 7.037/2009 e 7.177/2010, criou-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) que tem como uma de suas diretrizes

[...] medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, para valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais. Trata-se de reforçar os programas de governo e as resoluções pactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, sempre sob o foco dos Direitos Humanos, com a preocupação de assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos. (MEC, 2014, p.53).

Esse projeto está coadunado, conforme afirma Silva (2018), com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que deve contemplar as esferas nacional, estadual, municipal e distrital, criando uma política nacional em direitos humanos, tema que será abordado mais adiante nesta dissertação. Esse plano se desdobra em cinco grandes áreas, a saber: educação básica, ensino superior, educação não formal, formação e educação continuada e meios de comunicação de massa.

Como afirma Pereira (2020), a educação é direito indispensável à dignidade da pessoa, fazendo parte dos Direitos Fundamentais e tem por base o princípio da universalidade. Portanto, o Estado não pode se abster de garantir este direito ao indivíduo e este não pode dele dispor por se tratar de um direito indisponível. A autora ressalta ainda que o Estado, ao garantir esse direito à população, deve fazê-lo orientando-se pelo princípio da igualdade, examinando as diferenças para assim dirimi-las. Isso se aplica a grupos minoritários e historicamente excluídos. A autora traz como exemplo, além dos assim chamados ciganos, as marisqueiras, os povos originários, os remanescentes de quilombolas e os camponeses, grupos que, por suas estruturas sociofamiliares, de trabalho e localização, precisam contar com um atendimento escolar diferenciado.

É, portanto, fundamental garantir que as crianças e adolescentes romani tenham acesso à educação de qualidade e que sejam apoiados em sua transição para o ensino médio e superior. Isso demanda políticas e programas que visem aumentar a sua inclusão e sucesso escolar, bem como o acesso a oportunidades de formação e emprego. É de extrema importância também que os próprios sujeitos de direitos sejam ouvidos de forma qualificada e respeitosa, ao se elaborarem políticas públicas que os concernem. Deve-se respeitar as especificidades e as diferenças entre famílias étnicas. Ainda que, com resultados tímidos e aquém do que se espera no que tange às políticas públicas, o povo romani luta para reescrever sua história e por um futuro melhor, como afirma Cavalcante (2019).

2.6 Projeto Kalinka – Ciganos na minha escola: Uma história invisível

Segundo Walsh (2009), o tema do multiculturalismo/interculturalidade tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais desde os anos 1990. Embora possamos argumentar que esse processo é resultado das lutas dos movimentos sociais ancestrais e suas demandas por reconhecimento, é importante considerar também a perspectiva que o conecta aos desenhos globais de poder, capital e mercado. A autora destaca que os padrões de poder podem ser operados a partir de uma lógica que se oculta por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Isso leva à compreensão de que o reconhecimento da diversidade e a promoção da inclusão podem dissolver o padrão hegemônico anteriormente estabelecido, mas, ao mesmo tempo, é necessário estar atento aos interesses e manipulações do poder que podem estar presentes nesse processo.

Conforme Fleuri (2003), o processo de globalização pode levar à homogeneização e diluição das identidades, resultando no apagamento das marcas culturais de grupos vistos pela sociedade hegemônica como inferiores. Esse fenômeno afeta diversas dimensões, como raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões e outros grupos. As narrativas hegemônicas tendem a rotular esses grupos minoritários como deficientes e carentes de racionalidade, desqualificando suas identidades e culturas.

Nesse sentido, a educação escolar, como visto anteriormente, tem encontrado dificuldade para incorporar em suas práticas didático-pedagógicas ações que visem trabalhar e reconhecer as diferenças e que ultrapassem as tendências de homogeneização, ainda muito presentes nesse contexto. Para que ocorra, de fato, uma superação desses paradigmas que consideram todos os alunos como um grupo homogêneo, ignorando suas especificidades, é preciso pensar em

alternativas que lidem com as diferenças e pluralidades encontradas no âmbito da educação escolar como algo que vai enriquecer a experiência de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, e não como algo a ser encarado de maneira negativa, que necessita ser disciplinado, controlado ou mesmo silenciado.

Nessa abordagem, compartilhamos da visão de Candau (2013), que considera impossível uma experiência pedagógica “desculturalizada”, desvinculada das questões culturais da sociedade, destacando assim a relação intrínseca entre educação e cultura(s). A autora aponta para uma reflexão atual sobre esse tema, na qual muitos estudiosos têm criticado o caráter homogeneizador e monocultural da educação.

Para que se compreendam as relações entre educação e cultura, é necessário, segundo Candau (2013), atentar para o *cruzamento de culturas* que ocorre no espaço escolar, atravessado por tensões e conflitos.

Neste capítulo, pretendemos analisar o *Projeto Kalinka: Ciganos na minha escola – Uma história invisível*, idealizado pela professora Lucimara Cavalcante, membro fundadora da Associação Maylê Sarah Kalí (AMSK/Brasil). De acordo com a apresentação do projeto no site da associação, seu objetivo é fortalecer a diversidade étnica e cultural por meio de ações didático-pedagógicas orientadas para a promoção e proteção das expressões culturais do povo romani. Trata-se, portanto, de um projeto de cunho intercultural.

O que nos interessa, neste capítulo, é fazer uma análise do Projeto Kalinka e de suas práticas didático-pedagógicas, buscando descobrir a que vertente do multiculturalismo ou interculturalidade o projeto filia-se e se, de fato, consegue cumprir sua proposta de promover e proteger as expressões culturais do povo romani. Para essa análise, fizemos um levantamento do conteúdo de duas aulas didáticas (Literatura e Língua Estrangeira) apresentadas no site da– AMSK/Brasil e de depoimentos de professores que participaram do projeto, gravados e disponibilizados pela Associação no site www.youtube.com¹⁴.

Candau (2013) destaca que as questões relacionadas às diferenças culturais têm ganhado relevância na nossa sociedade, e os educadores não estão excluídos dessas discussões. A autora chama a atenção, entretanto, para pesquisas que evidenciam as discriminações e rejeições enfrentadas pelos alunos com determinadas características identitárias no ambiente escolar cotidiano. Diante dessa realidade, enfatiza a urgente necessidade de se buscar maneiras de abordar as questões do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais dentro do contexto educacional.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@amskbrasil1736>. Acesso em: 08 set. 2023

Porém, ao considerarmos um ensino de base intercultural, deve-se levar em conta que não há apenas um tipo de interculturalidade ou multiculturalismo – lembrando aqui que se trata de termos polissêmicos, usados por estudiosos do tema, assumindo, assim, distintas definições, as quais serão exploradas mais adiante.

Antes de adentrar na análise do Projeto Kalinka, consideramos importante fazer uma reflexão sobre o conceito de interculturalidade e práticas interculturais executadas ou não em instituições formais de ensino na atualidade.

2.6.1 O papel da interculturalidade na educação contemporânea

Walsh (2009), com base nas ideias de Zizek (1998), ressalta que o capitalismo global contemporâneo tem a capacidade de incorporar a diferença, tornando-a neutra e esvaziando-a de seu verdadeiro significado. Nesse contexto, o reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural acaba por se tornar um novo mecanismo de dominação, que mantém a mesma lógica de opressão da colonização, por meio de um discurso multiculturalista. Dessa forma, compreendemos, como defende Walsh (2009), que a política multicultural atual necessita de mais do que apenas o reconhecimento da diversidade. Do modo como muitas instituições a adotam e a praticam, ela se reduz a uma estratégia superficial de “incluir” aqueles que antes eram excluídos na lógica capitalista, regida pelos interesses do mercado.

O debate sobre processos educativos na atualidade aborda, como um de seus elementos centrais de discussão, temáticas que envolvem problemas socioculturais. Buscando analisar a importância da interculturalidade para a educação contemporânea, consideramos importante discutir esse tema, uma vez que o conceito de interculturalidade, como entendido por Fleuri (2003), traz consigo a possibilidade do respeito às diferenças e da integração, em uma unidade que não as anule. Dessa forma, aborda-se a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, o que nos remete diretamente aos sujeitos de nossa pesquisa e sua inserção nos espaços formais de educação. Nesse contexto, deparamo-nos com uma nova perspectiva epistemológica e, ao mesmo tempo, com um objeto de estudo transversal e interdisciplinar, capaz de teorizar e tematizar a complexidade, dando conta de questões que ultrapassam conceitos tais como a pluralidade, a diversidade e a ambivalência ou o hibridismo.

O debate que envolve o tema da interculturalidade nos dias atuais perpassa questões étnico-raciais, de relações de gênero, do pluralismo religioso, dos povos tradicionais, as quais se manifestam de formas diversas, assumindo diferentes expressões e linguagens. Entretanto, esse debate é realizado de maneira conflituosa, gerando intolerância e discriminação, como afirma

Candau (2016). Todavia, esse caráter conflituoso incita-nos a buscar soluções para que o tema seja abordado sob uma perspectiva de respeito à diferença, em que todos possam ter acesso a uma cidadania plena.

Uma das questões centrais debatidas é a preocupante prática de violência no ambiente escolar, como destacado pela autora, que tem chamado a atenção dos educadores e despertado suas consciências. Essa violência pode se manifestar de diversas formas, sendo a violência física uma delas, mas também se expressa através de processos psicológicos igualmente prejudiciais, tais como *bullying*, homofobia, intolerância religiosa, de gênero e exclusão de pessoas com deficiência, entre outras formas.

A autora destaca a existência de uma sensação de impotência na escola formal, caracterizada pela dificuldade em lidar com questões culturais que são percebidas como problemas. Nesse contexto, é comum que haja uma abordagem uniforme em relação à escola, abrangendo seus espaços e horários, a lógica da organização curricular e até mesmo aspectos como decoração e linguagem visual, conforme mencionado por Candau (2016). Isso acaba por favorecer a padronização e a homogeneização das instituições formais de ensino, promovendo um ensino monocultural que tem impacto direto na permanência ou não das crianças e adolescentes romani na escola.

Passamos recentemente pelo crivo de um governo federal que nos submeteu ao retrocesso das políticas sociais e culturais, segundo Candau (2020), e que promoveu um recrudescimento de direitos em uma perspectiva conservadora e reacionária, contrariamente aos governos de 2003 a 2016, encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), cujas políticas públicas eram orientadas à promoção de diferentes grupos sociais. Durante esse governo recente, houve uma forte centralização nos conteúdos curriculares, que se pretendiam epistemologicamente neutros, e o fortalecimento de uma proposta de “escola sem partido”, o que, segundo a autora, reforça uma característica técnica da educação.

Ao abordar o tema da interculturalidade, precisamos lidar com seu caráter polissêmico, pois não há consenso entre os autores que estudam o assunto sob uma multiplicidade de perspectivas. Walsh (2009), Maher (2007) e Candau (2013, 2016), bem como Fleuri (2003), chamam a atenção para a diversidade de acepções que o termo pode assumir, desde a mera visibilização do que está na superfície da cultura, como pontua Maher (2007), até uma interculturalidade crítica que questiona as diferenças e desigualdades e é essencialmente decolonial, devendo, segundo Walsh (2009), ser compreendida como um processo e um projeto intelectual e político, orientador da construção de outros modos de poder, saber e ser. Sob essa perspectiva, a interculturalidade pode fortalecer os

grupos ditos minoritários, preparando-os para enfrentar o poder público em busca da garantia de seus direitos, o que lhes permitiria um real exercício de cidadania.

Candau (2020) afirma que, para haver uma educação intercultural crítica, é necessário desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas. De acordo com a autora, essa vertente da interculturalidade também tece uma forte crítica ao eurocentrismo. Ela afirma que esta é uma visão de mundo que precisa entrar em diálogo com as epistemologias que foram silenciadas, negadas, inferiorizadas, não devendo, portanto, ser universalizada.

Torna-se necessário superar, segundo Candau (2020), os dualismos fortemente arraigados na nossa sociedade, que opõem o europeu, civilizado, masculino, moderno e racional a grupos detentores de outras epistemologias consideradas como pertencentes ao passado ou reduzidas a crenças desconsideradas pela lógica moderna.

Nesse sentido, concordamos com Vieira (2001), para quem sempre haverá conflitos no encontro de culturas. A intercultura, que surge do encontro das diferenças culturais, não se pretende hegemônica, e não busca minimizar esses conflitos em um processo de harmonização em que uma cultura aceitará e tolerará a outra, pois tolerância não está na base de uma relação de igualdade. O que se busca, portanto, em um diálogo intercultural, é o desenvolvimento de relacionamentos cooperativos em que as culturas sejam mantidas, sem que as diferenças se reflitam em comportamentos discriminatórios que levem à exclusão.

Para Candau, a perspectiva intercultural deve almejar a promoção da educação de modo a reconhecer o “outro” para, desta forma promover um “[...] diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAUI, 2013, p. 16).

Embora a convivência entre culturas ocorra desde tempos mais remotos, o fenômeno acentuou-se com o processo de globalização e não está apenas atrelado a processos econômicos mas também às dimensões políticas e culturais, como pontuam Romani e Rajobac (2011). Nesse processo, duas tendências simultâneas e contraditórias podem ser constatadas: características culturais, étnicas e nacionais buscam impor-se contra a universalização específica e progressiva das culturas, face ao domínio do capitalismo moderno global.

A interculturalidade desempenha um papel fundamental no cenário educacional, uma vez que se apresenta como uma abordagem pedagógica que visa fomentar relações de cooperação, respeito e promoção da igualdade entre sujeitos de distintos lugares de pertença. Ela preserva suas diferenças culturais e favorece as trocas de conhecimento sem que ocorra a assimilação de uma cultura em detrimento de outra, considerada hegemônica. O resultado é a promoção do enriquecimento mútuo em sala de aula, permitindo que as diversas identidades culturais sejam

valorizadas. Mas, para que essa troca intercultural aconteça de fato, Vieira (2001) salienta que se faz necessária uma revisão crítica de métodos e conteúdos dos aprendizados, como ressaltam Romani e Rajobac (2011), para que aspectos da vida dos múltiplos sujeitos em diálogo sejam contemplados, para além do mero convívio entre indivíduos de culturas diferentes.

Santomé trata do tema da exclusão da etnia romani dos materiais didáticos e das práticas escolares ao afirmar que:

No interior das salas de aula, raramente corpo docente e estudantes ocupam-se em refletir e pesquisar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias mais próximas e com as quais mantêm relações de conflito. Em nosso contexto, o exemplo mais flagrante é o do povo cigano. Nem nos materiais escolares, nem na própria decoração dos centros escolares aparece nada com que os meninos e meninas desta etnia possam se identificar. Suas crenças, conhecimentos, habilidades e valores são ignorados. Em suma, tudo o que é cigano é contemplado como um estigma, algo que deve ser ocultado ou, pelo menos, não promovido. (SANTOMÉ, 1994, p. 138).

O Projeto Kalinka trouxe para o contexto da educação formal crenças, habilidades, decoração e outras características mencionadas por Santomé (1994). Em uma escola em Brasília (DF), durante um dia letivo, o projeto buscou atender às necessidades das crianças e adolescentes romani, proporcionando-lhes a promoção, o acolhimento e, especialmente, a representação que são essenciais para que se sintam pertencentes aos ambientes escolares.

2.6.2 Diferentes tipos de multiculturalismos e interculturalidades

Nos dias atuais, com a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios e a própria globalização, como aponta Maher (2007), as culturas estão cada vez mais expostas umas às outras e torna-se urgente estarmos mais preparados para o complexo encontro com o diferente.

Pretendemos abordar a problemática do multiculturalismo como apresentada por Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013, 2020) para analisar o *Projeto Kalinka: Ciganos na minha escola – Uma história invisível*. Consideramos necessário tratar de algumas das várias acepções que tanto o termo multiculturalismo quanto o termo interculturalidade, polissêmicos e controversos, têm assumido em estudos sobre o tema e que merecem especial atenção, pois há aqueles que lhes atribuem um valor negativo e os que os veem como uma vantagem, conforme explica Maher (2007).

Analisaremos as contribuições de Maher (2007), Walsh(2009) e Candau (2013, 2016, 2020), que adotam, após tecer considerações sobre as várias vertentes que esses termos podem assumir, o termo interculturalidade, em detrimento de multiculturalismo. As autoras defendem que o termo interculturalidade está alinhado a práticas questionadoras capazes de promover mudanças efetivas

no contexto da educação formal e, conseqüentemente, na vida dos atores sociais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Maher (2007), aqueles que atribuem ao termo multiculturalismo um valor negativo defendem um ensino de base eurocêntrica e deslegitimam tudo aquilo que não está em consonância com os valores hegemônicos, atribuindo à escola a função de contribuir para a assimilação dos grupos que não se adequam à ordem estabelecida. Maher (2007), apoiada em McLaren (2000), denomina essa vertente de multiculturalismo conservador, sendo fortemente rejeitada pelos defensores de um ensino de base multicultural. Por outro lado, dentre aqueles que defendem um ensino/aprendizagem de base multicultural, há distinções importantes a se considerar, pois a expressão pode ser compreendida sob outras duas perspectivas: o multiculturalismo de base liberal e aquele que a autora defende como o que assume uma perspectiva crítica – que será denominado Interculturalidade.

Os adeptos do multiculturalismo liberal mostram boa intenção ao reconhecer como legítimas as diferenças, porém, baseiam-se na crença de que todos os humanos são intelectualmente iguais, revelando um viés meritocrata. Acreditam que, se garantidas a igualdade de condições e as oportunidades acadêmicas e econômicas, todos terão condições de competir. Sendo assim, abre-se espaço para a culpabilização do estudante fracassado por não estar suficientemente motivado. Essa vertente desconsidera o fato de que as escolhas são movidas por fatores sociopolíticos mais complexos e abrangentes. Sob essa perspectiva, como destaca Maher (2007), valoriza-se o que está na superfície das culturas (comidas, danças, músicas), sem uma real conexão com a realidade dos indivíduos e desconsiderando suas lutas políticas, contribuindo para a exotização dos grupos considerados minoritários.

Por fim, a autora aborda o multiculturalismo crítico, também chamado de interculturalidade, o qual debate o conceito de cultura ressaltando que esta não forma um todo homogêneo, não sendo, portanto, irreduzível, podendo, inclusive, ser objeto de disputa. Tendo em vista esse caráter plural da cultura, a autora sustenta, apoiando-se em Canagarajah (2005) e Cavalcanti (2006), que todo conhecimento, e não apenas o tido por “oficial”, deve ser considerado na pesquisa e no ensino. Neste trabalho assumimos a perspectiva do multiculturalismo crítico, ou interculturalidade, adotada também por Walsh (2009) e Candau (2013).

Walsh (2009), entretanto, prefere o termo interculturalidade visto sob duas óticas diferentes: a interculturalidade funcional, à qual a autora tece críticas por contribuir para a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais, não promovendo mudanças que possam contribuir com os processos históricos dos sujeitos; e a interculturalidade crítica, que, em oposição à primeira, acha-se comprometida com uma pedagogia e uma práxis de cunho questionador e de poder transformador.

Vera Candau (2013), autora que também realizou inúmeras reflexões acerca do tema, concorda com Walsh (2009), ao defender uma perspectiva de interculturalidade crítica, a qual promove a inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade, confrontando visões assimilacionistas e diferencialistas, rompendo com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, visto que estas últimas estão em permanente processo de construção, desestabilização e reconstrução. Em consonância com Maher (2007), Candau (2013) afirma que a cultura não é pura nem estática e que vivemos em sociedades nas quais os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizam a construção de identidades abertas. Além disso, a autora destaca os mecanismos de poder que atravessam as relações culturais, as quais, portanto, são marcadas por conflitos de poder, discriminação e preconceito contra determinados grupos socioculturais.

É, portanto, sob a perspectiva de uma interculturalidade questionadora e com o poder de transformação social, pautada na promoção de um diálogo entre culturas, atento às questões sociais e políticas que atravessam as práticas escolares, como apresentado pelas autoras supracitadas, que passamos a analisar o *Projeto Kalinka: ciganos na minha escola – uma história invisível* e sua capacidade de trazer contribuições para o contexto escolar, no sentido de ampliar o conhecimento sobre o povo romani, com vistas à superação do preconceito dirigido contra esse povo.

2.6.3 O Projeto Kalinka e sua inserção em um contexto de interculturalidade crítica

A primeira edição do Projeto Kalinka, que completou dez anos em 2021, aconteceu em 08 de abril de 2011, nos turnos da manhã e da tarde do Centro de Ensino Fundamental 104 Norte (CEF 104 N), na cidade de Brasília (DF).

Concebido pela professora Lucimara Cavalcante, membro da Associação Maylê Sara Kalí (AMSK/Brasil), baseado em métodos pedagógicos participativos, o projeto tem por objetivo fortalecer a diversidade étnico-cultural, por meio de estratégias de intervenções didático-pedagógicas orientadas para a promoção e a proteção das expressões culturais dos Romani – os assim chamados ciganos. As atividades do Projeto Kalinka buscam promover a reflexão do público sobre a realidade de vida do povo romani do Brasil e de outros países, provocando reações nas pessoas de forma a deslocar seu olhar passivo enquanto mero receptor do conhecimento (AMSK, 2022).

Com base no disposto na Constituição Federal, Capítulo III, e em Leis educacionais, a saber: Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE), e no que consta nas Resoluções da II Conferência Nacional de Promoção da

Igualdade Racial (II CONAPIR), realizada de 25 a 28 de junho de 2009, a AMSK/Brasil, no uso de suas atribuições estatutárias, celebrou o Termo de Parceria com o CEF 104 N para a implementação do projeto, que tem por objeto promover estudos de forma interdisciplinar sobre os temas transversais: valores; pluralidade cultural; inclusão e diversidade; (AMSK, 2022). Esses valores estão em consonância com o conceito de Educação em Direitos Humanos, tema a ser discutido neste capítulo.

De cunho intercultural, o projeto tem por objetivo geral, conforme aponta AMSK, contribuir para o conhecimento da história, das tradições e dos costumes do povo romani do Brasil, e por objetivos específicos:

- (i) promover o conhecimento da diversidade das expressões culturais desses povos e dos diferentes ritmos e bailados das danças ciganas, vestimentas, tradições e costumes; (ii) promover a reflexão do público sobre a realidade de vida do povo romani do Brasil; (iii) fortalecer as capacidades dos gestores públicos para efetivação de políticas públicas de atendimento às necessidades do povo romani; (iv) fortalecer as capacidades dos servidores públicos em defesa dos direitos fundamentais e direitos humanos do povo romani; e (v) contribuir para diminuir o preconceito, o racismo, e a discriminação contra o povo romani. (AMSK, 2022).

Em 06 de abril de 2011, foi realizada uma reunião com a comunidade escolar, seguida de um *workshop* com o objetivo de apresentar o conteúdo dos estudos e pesquisas nacionais e internacionais relativas ao povo romani. As atividades contemplaram as disciplinas de língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências e língua inglesa, tendo sido previamente elaboradas pelos membros do grupo Sara Kalí e pelos professores de cada disciplina. No *workshop*, foram debatidas ideias sobre as atividades pedagógicas destinadas à criação e preparação de materiais para as aulas temáticas. Essas aulas tiveram um enfoque especial nas datas comemorativas de 8 de abril, quando se celebra o Dia Internacional da Romà, uma ocasião para dar visibilidade aos direitos humanos do povo romani em todo o mundo, e de 24 de maio, Dia Nacional do Cigano.

Embora seja uma data ainda pouco conhecida, nos últimos anos a celebração do Dia Internacional da Romà tem ganhado relevância como uma ocasião importante para o reconhecimento mundial da história, língua e cultura do povo romani. O dia 8 de abril é celebrado em diversos países dos cinco continentes como um meio de chamar a atenção para a discriminação sofrida pelas comunidades romani (AMSK, 2022)

O Dia Nacional do Cigano, como já mencionado anteriormente, foi instituído em 25 de maio de 2006, por meio de Decreto assinado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em reconhecimento à contribuição da população brasileira de etnia romani para a formação da história e da identidade cultural do Brasil. Esse dia é dedicado também a Santa Sara Kalí, considerada por muitas famílias romani a padroeira do povo romani.

Lucimara Cavalcante compartilha *em live*¹⁵ que o Projeto Kalinka foi concebido com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de enfatizar a pluralidade cultural do Brasil e promover o respeito às crianças e adolescentes pertencentes à etnia romani. Ela explica que o nome do projeto foi inspirado em um arbusto que dá origem a uma fruta semelhante à cereja, proveniente da Rússia. Essa fruta é um símbolo de resistência, por crescer mesmo no inverno. O nome é também uma homenagem à sua avó, que se chama Kalinka.

Lucimara Cavalcante, atuando como professora de dança romani na escola, propôs à coordenação pedagógica do CEF 104 N, a realização do primeiro Projeto Kalinka, sugerindo conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas já mencionadas. Vale ressaltar que o projeto envolveu outros funcionários da escola, além de professores e alunos.

Nesse contexto, podemos observar que o projeto está em harmonia com o conceito de educação do entorno, conforme proposto por Maher (2007). Ele possibilita a interação entre os membros da comunidade romani, da CEF 104 N e de toda a comunidade escolar, incluindo pais de alunos, merendeiras e seguranças da escola (AMSK, 2022). É essencial que toda a escola esteja preparada para lidar com alunos de diferentes grupos identitários, não se limitando às relações professores-alunos.

Porém, é importante constatar que, na maioria dos casos, a história do povo romani não está presente nos livros didático-pedagógicos. Esses materiais geralmente não abordam eventos significativos, como o genocídio cigano durante a Segunda Guerra Mundial, nem destacam a contribuição desse grupo para a formação da identidade brasileira, juntamente com outros povos, como quilombolas e povos originários. Além disso, nos livros de português, não são encontradas lendas ou contos que envolvam a cultura chamada cigana.

Em uma pesquisa conduzida com estudantes do curso de Pedagogia, Perpétuo (2021) constatou que 90% deles não estavam familiarizados com materiais didáticos que abordassem a cultura romani. Essa constatação evidencia a carência de representatividade da cultura chamada cigana no contexto educacional e destaca a necessidade de maior inclusão e diversidade nos recursos didáticos utilizados nas escolas.

Ao incluir poemas e contos sobre o povo romani nas aulas de literatura, foi criado um espaço para apresentar aspectos culturais que muitas vezes são ignorados nos currículos e programas escolares. Essa abordagem permitiu a promoção de uma prática intercultural, valorizando e empoderando os alunos de origem romani ao se verem representados na escola.

De acordo com Maher, o diálogo intercultural em sala de aula preza pelo respeito à alteridade e devem ser feitos esforços para reconhecer a diferença entre o “eu” e o “outro”,

¹⁵ Disponível em: <https://youtube.com/live/8vmDbupYjzE?feature=share>. Acesso em: 25 set.2023.

assumindo-se o caráter dinâmico, híbrido, não consensual e, principalmente, não hierarquizável das culturas (MAHER, 2020).

O Projeto Kalinka: Ciganos na minha escola – Uma história invisível representa um primeiro passo nessa direção, ao propor uma discussão acerca da realidade dos assim chamados ciganos a partir do olhar que têm de si mesmos, ressignificando as representações muitas vezes eivadas de preconceito que o não cigano carrega sobre essas comunidades.

Em 2014, o Projeto Kalinka foi condecorado com o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, em uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em conjunto com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), sob a coordenação dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e com o apoio da Fundação SM.

Para Silva (2018), a escola é a principal agência de letramento e, portanto, deve estar disposta a reavaliar seu processo de ensino/aprendizagem. Um primeiro passo, nesse sentido, é ouvir recortes sociais antes silenciados, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Não obstante, esse processo nem sempre é fácil, pois, como afirma Candau (2013), apoiada em Pérez Gómez (1994, 2001), a escola é um “espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2013, p. 15).

Como afirma a autora:

Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate cultural na América Latina nos coloca diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2013, p. 17).

Destaca-se que o Projeto Kalinka surge como uma resposta ao silenciamento histórico imposto às comunidades ciganas. Diante da falta de ações governamentais efetivas, o projeto proporcionou um debate intercultural dentro de um ambiente educacional formal, permitindo que as comunidades ciganas afirmassem suas identidades, combatendo a exclusão social. Além disso, o projeto desempenhou um papel importante ao promover o conhecimento sobre a história e as especificidades desse povo para uma parcela da população que, até então, desconhecia tais aspectos.

De acordo com Silva (2018), o ambiente escolar é frequentemente palco de questões relacionadas ao preconceito, às disparidades de classe social, às diferenças étnicas e a outros temas semelhantes. Essa realidade cria um cenário repleto de conflitos e tensões, o que levanta a

necessidade de repensar a escola como um espaço de formação cultural. Conforme apontado pela autora, é fundamental que a escola se torne um local de convivência e respeito pelas pluralidades, onde as divergências de ideias possam coexistir. Além disso, é importante que a escola valorize as contribuições culturais dos diferentes povos que nosso país recebeu ao longo dos séculos. Isso permitirá a construção de uma educação mais inclusiva, que abrace e respeite a diversidade presente na sociedade.

Considerando o conceito de interculturalidade crítica, à luz de Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013, 2016), constatamos que o Projeto Kalinka tem características que estão em consonância com essa vertente da interculturalidade, uma vez que, conscientes das condições de opressão e invisibilidade em que vivem, os sujeitos de direito, silenciados e apagados, diante da ausência do Estado, que não inclui sua história e suas particularidades nos currículos e programas escolares, criam um Projeto que consegue adentrar o espaço formal de educação, fazendo-se ouvir e contando sua história por uma perspectiva interna.

Por meio de práticas didático-pedagógicas transversais, apresentam elementos de sua cultura, como a bandeira rom, o chá tchaió, a dança, a literatura, mas não deixam de trazer para o campo das discussões temas que abordam problemas estruturais, como a itinerância, que pode afetar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes romani em instituições formais de ensino. Esse projeto coaduna-se com a crescente necessidade de reinvenção da escola, como proposta por Mantoan (2015) e Candau (2010, 2016), trazendo a voz daqueles que, por anos, foram silenciados e apagados desse espaço.

Observamos que um projeto realizado em apenas um dia letivo pode não ser suficiente para desconstruir os paradigmas homogeneizadores e padronizadores que foram perpetuados ao longo de décadas na educação formal. Mudanças mais significativas devem ser resultado de ações que valorizem o diálogo intercultural em sala de aula. No entanto, é importante reconhecer o mérito desse projeto em conseguir adentrar o espaço formal de educação e propor discussões sobre as condições de vida e vulnerabilidades das comunidades envolvidas. Diante da ausência de políticas públicas específicas, esse projeto demonstra a importância de abordar tais questões mesmo em iniciativas pontuais. Apresentamos, a seguir, algumas fotos do Projeto Kalinka.

Figura 1 – Cartaz do Projeto Kalinka.



Fonte: AMSK (2023)

Figura 2 – *Workshop* de preparação das aulas temáticas.



Fonte: AMSK (2023)

Figura 3 – Aula temática do Projeto Kalinka.



Fonte: AMSK (2023)

Figura 4 – Entrega do Prêmio de Educação Nacional em Direitos Humanos (2014).



Fonte: AMSK (2023)

2.6.4 Educação em Direitos Humanos

Como parte de uma pesquisa que aborda formas de inclusão escolar, é essencial trazer à discussão a temática da Educação em Direitos Humanos, que desempenha um papel fundamental na garantia do respeito à dignidade e na aceitação da diversidade. O discurso sobre os direitos humanos está intrinsecamente ligado às lutas sociais e possui uma extensa trajetória, conforme apontado por Candau (2012). Educar para os Direitos Humanos implica promover valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz, conforme destacado por Benevides (2007). Ao incorporar esses princípios na educação, busca-se criar um ambiente inclusivo e acolhedor, que valoriza a pluralidade de identidades e promove o respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar.

A autora enfatiza a importância de se romper com práticas, valores e costumes prejudiciais, que foram historicamente estabelecidos, para a efetivação de um projeto de Educação em Direitos Humanos, tais como:

o longo período de escravidão (mais de 300 anos), que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; a política oligárquica e patrimonial; o sistema de ensino autoritário, elitista e muito mais voltado para a moral privada do que para a ética pública; a complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos seus privilégios; o descaso com a violência, quando exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; as práticas religiosas ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; o sistema familiar patriarcal e machista; a sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; o desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; o individualismo consumista. (BENEVIDES, 2007, p. 2).

Ao tomar por base um processo educativo o qual considera que o aprendizado deve estar em consonância com o valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e que deve favorecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, além de outras premissas citadas pela autora, a Educação em Direitos Humanos deve vincular-se à realidade concreta dos alunos, dos professores e dos outros membros da comunidade escolar.

Nesse sentido, o *Projeto Kalinka: Ciganos na minha escola – Uma história invisível* conseguiu cumprir com os objetivos de promover as tradições, costumes e especificidades do povo romani, discutindo questões sensíveis que afetam seus direitos, merecendo o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos no ano de 2014.

Benevides (2007) destaca a relevância dos planos oficiais de Educação em Direitos Humanos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, no contexto da educação formal. No entanto, ela ressalta que nem sempre é possível observar claramente seus resultados ou a plena aplicação desses planos no cotidiano escolar.

De acordo com a cartilha do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicada em 2018, pelo Ministério dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, desempenhou um papel fundamental na transformação do comportamento social e na criação de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários.

No entanto, é preocupante notar um recrudescimento da violência e o aumento dos conflitos e da intolerância em diversas áreas, como étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e de opção política, entre outras. Isso evidencia um descompasso entre os avanços conquistados no âmbito jurídico-institucional e a realidade concreta em que os direitos humanos são efetivamente implementados.

A globalização, como um novo tipo de relação entre os povos, tem resultado em uma concentração de riqueza que beneficia apenas um terço da humanidade, prejudicando principalmente os países do Sul, onde as desigualdades são intensificadas, comprometendo a justiça distributiva e a paz. Em momentos desafiadores como os atuais, torna-se primordial investir na Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de promover a defesa, o respeito e a valorização desses direitos fundamentais. Essa educação é uma importante ferramenta para conscientizar as pessoas sobre a importância da equidade, da solidariedade e do respeito mútuo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com Vera Candau (2012), o discurso sobre direitos humanos está profundamente entrelaçado às lutas sociais e possui uma longa trajetória. A autora estabelece uma conexão significativa entre interculturalidade e direitos humanos, uma vez que questões relacionadas a justiça, superação de desigualdades e democratização de oportunidades estão diretamente ligadas ao respeito pelos diferentes grupos socioculturais. Nesse contexto, Candau defende a importância de articular políticas de igualdade a políticas de identidade, reconhecendo que ambos os aspectos são fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Candau (2012) posiciona-se a favor da importância e atualidade dos direitos humanos, compartilhando da visão de Boaventura de Sousa Santos (1997). Este argumenta que é necessária uma atualização do termo na contemporaneidade, uma vez que questiona a concepção dos direitos

humanos como sendo universais. Santos destaca que os direitos humanos têm uma marcante influência ocidental liberal, o que pode resultar em uma dominância cultural. Como exemplo, cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948, que foi elaborada sem a participação significativa de muitos povos ao redor do mundo. Essa abordagem crítica ressalta a importância de repensar e aprimorar o conceito de direitos humanos para torná-lo mais inclusivo e sensível às diversas perspectivas e realidades culturais presentes na sociedade global contemporânea.

Se tomarmos como exemplo o recorte populacional de que trata esta pesquisa, e que sempre esteve às margens das discussões geradas pelos dispositivos legais, não sendo, inclusive, recenseada pelo IBGE, não é difícil constatar que sua cultura, seus valores, sua identidade não são questionados no momento de elaborar as leis universalistas de que fala Santos.

Educar em Direitos Humanos deve pautar-se em três pontos, de acordo com Benevides (2007):

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire. (BENEVIDES, 2007, p.1).

Portanto, para além de uma educação de base intercultural, acreditamos que os direitos humanos, articulados com a interculturalidade crítica, devam fazer parte da elaboração dos currículos e programas escolares, mas não apenas: é preciso que sejam criados mecanismos de aferição dos resultados dessa inserção no dia a dia escolar.

2.6.5 Projeto Kalinka: uma análise das práticas didático-pedagógicas de literatura e de língua estrangeira

A seguir, é analisado o conteúdo das aulas de literatura e de língua estrangeira ministradas na primeira edição do Projeto Kalinka.

Nessas aulas temáticas foram apresentados aspectos importantes da cultura do povo romani por meio de textos literários que expressam valores e crenças desse grupo. Além disso, houve uma breve explicação sobre a origem do romani, seguida de uma lista de palavras traduzidas para esse idioma.

Com base nas reflexões de Soria (2015), destacamos a relevância da literatura romani como uma forma de redefinir e afirmar a identidade étnica desse grupo. Os textos selecionados e estudados durante as aulas proporcionaram aos alunos não rom uma visão de mundo do povo

romani a partir de uma perspectiva interna. Esses textos abordam temas sensíveis, como o apagamento histórico vivenciado por esse povo, mas também exaltam valores que celebram a liberdade e a valorização do momento, aspectos inerentes à cultura do grupo.

Ao examinar a aula de língua estrangeira, baseamo-nos nas ideias de Melo (2005) e, de forma sucinta, abordamos a história do romani, língua que forneceu pistas para revelar a origem do povo romani. Como já mencionado anteriormente neste trabalho, o romani representa um símbolo de pertencimento e identidade para esse grupo étnico. Durante essa aula, foi realizada uma atividade intitulada “Dinâmica do time de futebol”, descrita adiante. Seu objetivo foi sensibilizar os alunos não ciganos para experiências vivenciadas pelo povo romani, incluindo o cerceamento de seu direito de ir e vir, bem como a expulsão e perseguição que fazem parte de sua história e que continuam acontecendo ao longo do tempo. Essas questões ainda são enfrentadas por grupos que vivem em situação de itinerância.

Acreditamos que as aulas temáticas desenvolvidas pelo Grupo Sara Kalí em colaboração com os professores do CEF 104 N são uma valiosa prática intercultural. Além de trazer elementos importantes da cultura romani, essas aulas também proporcionam uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelo grupo. Ademais, essas atividades podem contribuir para desfazer estereótipos associados aos roma e, ao mesmo tempo, promover sentimentos de empatia por parte dos alunos não ciganos em relação àqueles de origem romani. Essa abordagem pode melhorar a interação e o diálogo entre os estudantes, criando um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso para todos.

Apresentamos, a seguir, os conteúdos trabalhados nas aulas e tecemos breves considerações sobre eles.

2.6.5.1 Literatura romani

Soria (2015), pesquisadora romani do grupo sinti, aborda em sua tese de doutorado a importância da literatura romani, que desempenha um papel significativo na redefinição e afirmação da identidade étnica da romà. A autora recorda-nos que, ao longo da história, o povo romani foi associado pela sociedade hegemônica à marginalidade, o que contribuiu para sua exclusão social.

De acordo a autora:

Boa parte dos escritores romà está consciente que seus textos podem contribuir na subversão dos discursos preconceituosos, desmistificar os estereótipos e estreitar os laços entre os grupos e, assim, reinventar a nação romà e fundar um simbólico “território” escrito. (SORIA, 2015, p. 14).

Segundo Soria (2015), contar a história da romà em seus próprios termos, por meio da literatura romani, é essencial para a afirmação da identidade desse grupo étnico. A autora explora,

em sua tese de doutorado, como a literatura romani pode tornar-se um elo que possibilita o diálogo entre o povo romani e não romani, refletindo sobre seu papel na definição identitária desses grupos. Entretanto, constatamos que essa literatura não está presente nos livros didáticos, privando os alunos da escola formal do contato com textos que poderiam contribuir para desfazer estereótipos e, conseqüentemente, reduzir práticas discriminatórias presentes nos ambientes educacionais formais.

O contato com a literatura romà é uma forma importante de compreender o histórico de discriminações e preconceitos enfrentados pelos povos romani desde sua primeira diáspora. De acordo com Soria (2015), a literatura romà vai além do âmbito artístico, pois suas narrativas marcam posições e resistência cultural, tornando-se uma poderosa ferramenta para expressar e reafirmar a identidade desse grupo étnico.

Na literatura ocidental, as representações dos assim chamados ciganos são frequentemente marcadas por estereótipos e exotizações. Ao proporcionar aos alunos de origem romani e não romani o contato com as narrativas produzidas pelo próprio povo da romà, cria-se um espaço que promove o sentimento de pertencimento e valorização de sua identidade por parte dos alunos assim chamados ciganos.

Conforme a explicação da autora (2015), a literatura romani pode ser dividida em duas correntes principais. A primeira é composta pelas narrativas que foram transpostas da oralidade, incluindo lendas, contos, cantigas, provérbios e a musicalidade desses textos. Essa vertente conta com os primeiros escritores, e muitos dos textos estão escritos em romani, com traduções para outras línguas. A segunda corrente é formada pelos escritores contemporâneos que utilizam a língua e os gêneros literários do outro, como o romance, a biografia e a autobiografia romanceada. Esses escritores buscam adaptar sua escrita aos moldes da literatura convencional, mas a maioria dos textos ainda apresenta influência da oralidade, que se mescla à escrita.

No Projeto Kalinka, a literatura romani foi abordada por meio da apresentação inicial de um trecho de um poema intitulado “Lágrimas de Sangue”, escrito por Bronislaw Wajs (1908-1987), poetisa, cantora e compositora de origem romani, também conhecida como Papusza, que significa “boneca” em romani.

Papusza foi a primeira poetisa de origem romani da Polônia. Durante sua infância, conta-se, ela aprendeu a ler e escrever roubando galinhas de aldeias polonesas e trocando-as por aulas e livros com moradores alfabetizados. Porém, como naquela época era proibido para uma mulher romani aprender a ler e escrever, Papusza mantinha seus livros bem escondidos. Infelizmente, em certo momento, encontrou seus livros e cadernos rasgados e seu lápis quebrado.

No verão de 1949, o poeta polonês Jerzy Ficowski a ouviu por acaso, cantando suas canções. Ao reconhecer seu talento, pediu-lhe que as escrevesse para que ele pudesse publicá-las.

Assim, várias canções, incluindo “Lágrimas de Sangue”, foram publicadas por Ficowski no início dos anos 1950, em um livro intitulado “Canções de Papusza” (AMSK, 2023). A seguir, trecho de “Lágrimas de sangue”, escrito entre 1943 e 1944:

Quando o grande inverno chegar,
 Como as ciganas farão com suas pequenas crianças?
 Onde irão encontrar agasalhos?
 Tudo está em trapos.
 Só se deseja morrer.
 Ninguém sabe, apenas o céu.
 Apenas o rio ouviu nosso lamento.
 Quais olhos nos veem como inimigos?
 Quais lábios nos amaldiçoam?
 Não os ouça, Deus.
 Ouça-nos!
 (PAPUSZA *apud* AMSK, 2023)

Além do poema de Papusza, foi apresentado um poema de Zurka Sbano, tradicional artista do circo-teatro e poeta, brasileiro, de família de origem rom kalderash. O poema escolhido chama-se “A Romã”:

Um dia lá no Oriente
 de onde tudo começa,
 partiu meu povo contente,
 caminhando sem ter pressa.
 Quando partiu? Ninguém sabe.
 Por que partiu? Ninguém diz.
 Partiu quando deu vontade.
 Por que partiu? Porque quis.
 Então aqui aparecemos,
 sem nunca saber quem fomos.
 Nosso passado esquecemos,
 só interessa o que somos.
 O ontem sempre é passado,
 o amanhã sempre é futuro,
 vivemos despreocupados,
 o hoje que é mais seguro.
 Dizer que pátria não temos
 é uma grande insensatez.
 A nossa pátria sabemos,
 é maior que a de vocês.
 Sua pátria é um país somente,
 a nossa é toda esta terra,
 que Deus nos deu de presente,
 por nunca fazermos guerra.
 Somos um povo que canta,
 feliz por saber viver.
 O pôr do sol nos encanta,
 amamos o amanhecer.
 E assim, sempre de partida,
 ora no campo ou cidade,
 amamos a nossa vida,
 somos reis da Liberdade!
 (SBANO *apud* AMSK, 2023)

Spatzo (Vittorio Mayer Pasquale) foi outro dos autores abordados na aula de literatura proposta pelo Projeto Kalinka. Spatzo, na língua dos Sintos Estrekárja, significa “passarinho, pardal”, um apelido que evoca um senso de liberdade frequentemente lembrada por este poeta, que, ao longo da sua vida, conheceu momentos de intenso sofrimento. No entanto, por meio de seus poemas, ele demonstra ter preservado sua alma cigana, repleta de valores simples e imediatos. Sua poesia reflete a capacidade de enfrentar as adversidades com uma essência romani resiliente, a exemplo do poema “Liberdade”: (AMSK, 2023).

Nós Ciganos só temos uma religião: a liberdade.
 Em troca dela renunciamos à riqueza, ao poder, à ciência e à sua glória.
 Vivemos cada dia como se fosse o último.
 Quando se morre, se deixa tudo: um miserável carroção ou um grande império.
 E nós cremos que naquele momento é muito melhor termos sido Ciganos do que reis.
 Não pensamos na morte. Não a tememos, eis tudo.
 O nosso segredo está em gozar a cada dia as pequenas coisas que a vida nos oferece e que os outros homens não sabem apreciar:
 uma manhã de sol, um banho na nascente,
 o olhar de alguém que nos ama.
 É difícil entender estas coisas, eu sei. Ciganos se nasce.
 Gostamos de caminhar sob as estrelas.
 Contam-se coisas estranhas sobre os Ciganos.
 Dizem que lêem o futuro nas estrelas
 e que possuem o filtro do amor.
 As pessoas não crêem nas coisas que não sabem explicar.
 Nós, ao contrário, não procuramos explicar as coisas nas quais cremos.
 A nossa é uma vida simples, primitiva.
 Basta-nos ter o céu por telhado,
 um fogo para nos aquecer
 e as nossas canções, quando estamos tristes.
 (SPATZO *apud* AMSK 2023)

Foi apresentada, também uma lenda romani, transcrita da tradição oral, “A lenda da cigana Safira e o morcego”:

Diz a lenda que, num tempo muito distante, existiu uma cigana chamada Safira. Era conhecida como a guerreira e defensora dos menos favorecidos. Por isso amada por muitos e odiada por poucos. Um dia o rei de Granada, para castigá-la, ordenou aprisioná-la numa gruta, perto das areias do rio Darro, lugar esse temido pelos estranhos poderes que tinha a água. Muitos tentaram impedir sua prisão, mas nada adiantou. Os soldados do rei eram em maioria. No romper da madrugada, já perto da gruta um barulho ecoa. Os soldados assustados empurram Safira e saem correndo. Ela começa a rir e diz:
 – Quanta coragem!
 Então se senta e faz uma fogueira. Ouve novamente aquele barulho estranho e resolve investigar. Ela vai seguindo o barulho até chegar em um espinheiro enorme e, finalmente, vê um morcego preso bem no meio dele. Safira não aguenta ver a angústia do morcego. Ela rasga sua saia em dois pedaços e enrola em cada mão, quebra alguns galhos, e consegue retirar o morcego do espinheiro.
 Coloca o morcego no chão. O morcego se lambe um pouco e logo depois de recuperar as suas energias, finalmente sai voando. Safira dá um sorriso e diz:
 – Pelo menos alguém se deu bem nesta história. Você não vai ficar preso.
 Sentada em volta da fogueira, eis que surge lentamente um senhor alto e forte, vestido com uma enorme capa preta, toda bordada com fios de ouro, e um lindo chapéu. Aguerrida, ela observa todos os movimentos. O senhor perguntou-lhe:
 – Safira o que fazes tão longe de casa e apartada do vosso povo?

Ela respondeu:

– O rei ordenou minha prisão naquela gruta, porque ajudo os menos favorecidos. Mas, graças ao barulho de um morcego, os soldados saíram correndo assustados. Agora estou aqui pensando no que fazer. E o senhor forasteiro: de onde vem ou para onde vai?

Ele disse:

– Não temas. Eu vim para lhe ajudar a trilhar o caminho que conduzirá às caravanas em segurança, sem ter que pagar o pedágio ao rei de Granada. Safira responde:

– E o que queres em troca?

Ele sorri, e inicia um sapateado encantador. A cada gesto de sua dança saía um morcego das árvores. Em pouco tempo eram centenas de morcegos rodeando pelo ar. Então, o senhor responde:

– Eu quero que quando a caravana de seu povo chegar aqui, perto da gruta, acenda uma fogueira, cantem e dancem para alegrar e agradecer os morcegos que irão levá-los em segurança pelo caminho.

Safira, com felicidade no coração, dá um forte abraço naquele senhor desconhecido, dizendo:

– Obrigada meu amigo! Prometo que todas as gerações de ciganos passarão por aqui e, em respeito a nossa amizade, irão festejar esse nosso momento.

E alegremente começam a dançar. Após ensinar o sapateado, o senhor lhe fala:

– Safira, é hora de partir. Vá e ensine a todos a nossa dança da alegria. A partir de hoje os ciganos serão reconhecidos como os filhos do vento, pois não serão vistos e nem presos.

Safira, com os olhos cheios de lágrimas, abraça seu amigo e sai a caminho de volta para casa acompanhada por alguns morcegos.

Enquanto ela se afasta o senhor sorrindo se transforma novamente naquele morcego que Safira salvou.

(AMSK, 2023)

Acreditamos que a leitura desempenha um papel fundamental na formação do educando, pois permite o acesso a valores sociais, culturais e políticos de diferentes grupos sociais por meio dos textos literários. Nesse contexto, a literatura romani abrange temas que refletem as experiências e perspectivas desse povo específico, oferecendo aos leitores uma compreensão mais profunda de sua cultura, história e visão de mundo. Através dessa leitura, os alunos podem desenvolver uma maior sensibilidade intercultural e empatia em relação à diversidade étnica e cultural existente no mundo.

Os textos trabalhados na aula de literatura do Projeto Kalinka exploram temas que transmitem a perspectiva interna do grupo, contribuindo para reforçar seu sentimento de pertencimento e sua identidade étnica.

Os poemas “A Romà”, de Zurca Sbrano e “Liberdade”, de Spatzo, abordam a experiência da migração e do deslocamento, além de tratar da história desses povos, mencionando que a primeira diáspora teria tido início no Oriente.

Celebrando a liberdade, a crença no momento presente (“Vivemos cada dia como se fosse o último”), Spatzo aborda ainda a questão das estereotípias que permeiam o imaginário coletivo e que demonstram o desconhecimento do não cigano sobre o povo romani (“Contam-se coisas estranhas sobre o cigano”).

Papusza, em seu poema “Lágrimas de sangue”, evoca a invisibilidade vivenciada pelo povo romani (“só o rio ouviu o nosso lamento”) e o preconceito e a discriminação enfrentados por eles (“Quais olhos nos veem como inimigos? / Quais lábios nos amaldiçoam?”).

Consideramos que a apresentação de textos da literatura romani foi uma estratégia valiosa para estimular as crianças não ciganas a refletirem sobre os valores, crenças e costumes que constituem a identidade desse grupo étnico. Essa abordagem pode contribuir para questionar estereótipos e favorecer a troca intercultural na sala de aula, promovendo um ambiente de respeito, compreensão e valorização da diversidade cultural.

A aula de literatura foi elaborada em conjunto com o professor Alessandro Piatino, da quinta série, que pontuou o caráter positivo de se apresentar a literatura romani a seus alunos:

Nós trabalhamos no Dia Internacional dos Ciganos, mostrando um pouco da Cultura do Povo Cigano através de textos, através de poemas, e tentei, de certa forma, nesse momento, abstrair dos alunos alguma forma de sentimento para com o povo cigano. Utilizando as bases textuais, nós buscamos em cada conversa, em cada diálogo, entre eles e comigo, as características do povo cigano, as particularidades da sua cultura e, partindo daí, tentamos descrever tudo isso de forma poética, colocando um certo subjetivismo dentro da poesia, até porque, isso, de certa forma, para o aluno, é tranquilo. Não é tão difícil para ele trazer ao texto uma certa subjetividade, partindo, é claro, de uma questão concreta. Dos vários textos produzidos, nós separamos oito textos, que foram lidos no momento que estava sendo apresentado o Dia Internacional dos Ciganos e colocamos também isso para os outros alunos que estavam assistindo. Foi muito produtivo porque, além dos textos que eles leram sobre o povo cigano, eles conseguiram, de certa forma, converter essa leitura em um outro tipo de texto: um texto poético. Eles gostaram de estar à frente do trabalho, gostaram de participar, ficaram incentivados e hoje eles continuam escrevendo. Graças a Deus.¹⁶

Ao apresentar aos alunos não ciganos a literatura da romà, como relatado pelo professor, houve uma tentativa de sensibilização desses estudantes em relação ao povo romani. Acreditamos que a literatura tem, como afirma Soria (2015), o poder de desmistificar estereótipos e aproximar os alunos ciganos e não ciganos em um verdadeiro exercício intercultural, o qual permite que vozes silenciadas e invisíveis se expressem e participem do processo de ensino/aprendizagem sentindo-se representadas, o que pode contribuir para a permanência de crianças e adolescentes romani na escola.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/@amskbrasil1736>. Acesso em: 08 set. 2023.

2.6.5.2 Língua Estrangeira

Na primeira edição do Projeto Kalinka, optou-se por substituir a aula de língua inglesa por uma aula sobre o idioma romani, que se difere bastante do português e que se originou da mistura com outros idiomas, sendo influenciado pelos idiomas das regiões pelas quais passou o povo romani em seu percurso diaspórico. A aula temática foi elaborada em conjunto com a professora da sétima série, Flávia Rocha que relatou:

Sou professora de inglês há 17 anos e, pela primeira vez, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre os ciganos. Já havia passado por outras escolas, e realmente aqui na 104 Norte foi a primeira vez que a gente trouxe esse projeto para a escola. Pra mim foi muito bacana, muito enriquecedor, porque eu pude conhecer um pouco mais a cultura de vocês. Tenho certeza que ela é muito mais rica e muito mais ampla do que foi apresentado para nós, até pela falta de tempo disponível, mas pra mim foi muito bacana. Tive a oportunidade de conhecer o chá cigano, que foi a atividade feita na minha sala. Falamos também sobre a bandeira de vocês, um pouco sobre a história. Os alunos se interessaram muito, se empolgaram muito na hora da atividade (chá). Também achei bacana que a gente conseguiu desmistificar um pouco, porque tem, sim, a questão do preconceito em relação aos ciganos. Aquela coisa da gente achar que a gente está andando e vem alguém para ler a sua mão, e eu acho que os meninos, principalmente, até pela maturidade, pela falta de idade deles, que ser cigano não é só isso; que existe toda uma cultura, toda uma história por trás, que tem, sim, que ser respeitada e preservada¹⁷

As palavras da professora Flávia Rocha reforçam o que foi apresentado neste trabalho, bem como o que foi relatado pelos participantes desta pesquisa e constatado por Perpétuo (2021) sobre o desconhecimento do corpo docente em relação à cultura e tradições do povo romani. Esse cenário evidencia a importância de iniciativas como o Projeto Kalinka, que buscam trazer à tona aspectos culturais e históricos desse grupo étnico, pouco abordados na educação formal. Em uma abordagem intercultural, o projeto proporcionou uma oportunidade valiosa para que, tanto alunos quanto professores, pudessem se aproximar e compreender melhor a riqueza da cultura romani e, assim, combater estereótipos e preconceitos.

Além da apresentação da língua falada pelo grupo, baseada no trabalho de Melo (2005) sobre as origens do idioma romani, foram conduzidas outras atividades e dinâmicas que, conforme destacou a professora Flávia Rocha, contribuíram para a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelo povo romani, especialmente em relação à situação de fixação de seus acampamentos, que frequentemente enfrentam repressão por parte das autoridades locais.

As atividades e dinâmicas realizadas durante a aula temática permitiram aos alunos vivenciar de forma mais imersiva e empática a realidade e os desafios enfrentados pelo povo romani em seu cotidiano. Ao explorar essas questões, os estudantes puderam desenvolver uma maior consciência

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/@amskbrasil1736>. Acesso em: 08 set. 2023.

sobre as desigualdades e injustiças que afetam esse grupo étnico, o que favorece uma abordagem mais sensível e comprometida em relação à diversidade cultural e aos direitos humanos.

Conforme apontado por Melo (2005), o romaní é uma língua que faz parte do tronco indo-europeu e está inserida no grupo indo-irânico (ariano), no subgrupo Índico, que já era falado por volta de 1000 a.C. nas regiões do norte da Índia e do Paquistão. O Índico evoluiu do sânscrito védico e deu origem a duas línguas distintas: o sânscrito clássico, uma língua culta, e o prácrito, uma língua vulgar, que posteriormente originou uma série de dialetos os quais constituíram a base de línguas modernas como o hindi (falado na Índia), o urdu (falado no Paquistão), o bengali (falado em Bangladesh) e o próprio romani, entre outras línguas.

Citamos, a seguir, algumas palavras do idioma romani apresentadas aos alunos:

FAMÍLIA:

Chaborrin – menina

Chaborron – menino

Bati – pai

Daí – mãe

Prale – irmão (Prale ruin, “irmã”, ou Prale rom, “irmão”)

Chavin – filha

Chavon – filho; afilhado

Butê puron – avô; avó

Crivin – comadre

Crivon – compadre

PARTES DO CORPO:

Muis – boca

Naque – nariz

Cherois – joelhos

Cheron – cabeça

Crelon – pescoço

Trupe – corpo, ombro

Pelesco – pele

TEMPO:

Jivéis – ano; semana; dia (isso mostra que a noção de tempo dos ciganos é diferente da noção ocidental)

Jurar [do] duvêle – domingo

Ditrasalíta – amanhã; de dia

Dirachin – noite; à noite

Uran – hora

Além de abordar o vocabulário do romani, a aula temática incluiu outros aspectos significativos da cultura do povo romani, como a preparação de uma bebida típica chamada chá tchaió. Essa bebida é feita com especiarias e tem uma grande importância na tradição desse grupo étnico. Os roma têm o costume de preparar o chá *tchaió* em momentos de discussões importantes e celebrações, tornando-o um símbolo importante de sua cultura e identidade. Essa atividade proporcionou aos alunos uma experiência imersiva na cultura romani, permitindo que eles

conhecessem e vivenciassem um aspecto significativo da vida cotidiana desse povo tradicional (AMSK, 2023).

Na aula temática, também foi dedicado tempo para a realização de uma dinâmica denominada “Dinâmica do time de futebol”, que será descrita ainda neste subitem. O principal objetivo dessa atividade era promover uma reflexão sobre a territorialidade do povo romani e as restrições impostas ao seu direito de ir e vir, o que resulta em muitas famílias romani enfrentando o nomadismo forçado. Nessa dinâmica, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer as experiências de perseguições, expulsões e impedimentos que o povo romani vivenciou historicamente para se estabelecer em um território.

Antes da dinâmica, foi realizada uma conversa sobre os objetivos do Projeto Kalinka e a relevância do Dia Nacional do Cigano. Além disso, uma atividade sobre a bandeira cigana também foi conduzida, destacando que o símbolo foi criado em 1971, pelo International Gypsy Committee, durante o primeiro Congresso Mundial Cigano, realizado em Londres, Reino Unido. Essa atividade permitiu que os alunos se aprofundassem no contexto histórico e cultural do povo romani, fortalecendo o diálogo intercultural e a compreensão sobre a luta por seus direitos e identidade.

Os alunos não ciganos tiveram a oportunidade de se informar sobre a organização social e familiar dos ciganos, compreendendo os troncos rom, sinti e calon, bem como suas tradições e costumes. Durante essa etapa, foram apresentados acampamentos ciganos espalhados pelo Brasil, e também foram discutidos estudos realizados pelo IBGE, que forneceram informações sobre as condições de vida das comunidades romani no país. Foram abordadas, ainda, as ações e políticas governamentais voltadas para essa parcela da população. AMSK (2023).

Por meio dessa abordagem, o Projeto Kalinka demonstrou a importância do diálogo intercultural na educação formal, enfatizando a relevância de se promover o conhecimento e a compreensão das diferentes culturas e identidades presentes na sociedade. O projeto atuou como um veículo para o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual cada indivíduo é valorizado em sua singularidade, promovendo, assim, uma educação mais justa e enriquecedora para todos.

Na “Dinâmica do time de futebol”, os alunos participantes apresentaram-se individualmente, mencionando seus nomes, estados ou cidades de nascimento e os times de futebol pelos quais torciam. Com base nas informações de cada apresentação, foram orientados a formar grupos de acordo com os times escolhidos. O grupo com o menor número de alunos foi designado para representar as famílias ciganas, enquanto os demais grupos assumiram o papel dos países por onde as caravanas ciganas deveriam passar.

Em cada passagem pelas diferentes localidades, os alunos atribuíram graus de impedimento para a passagem e/ou permanência das caravanas. Nesse contexto, coube à família “cigana” a tarefa de buscar argumentos para convencer as autoridades dos países a permitir seu estabelecimento na localidade em questão.

Essa dinâmica permitiu aos alunos vivenciar, de forma simbólica, as dificuldades enfrentadas pelo povo romani em suas trajetórias, incluindo a resistência e o preconceito em cada nova etapa de seu percurso. Ao assumir os papéis das famílias “ciganas” e das autoridades, os estudantes puderam refletir sobre as restrições e perseguições que o povo romani historicamente enfrentou e, assim, compreender melhor as questões de territorialidade e os desafios relacionados ao nomadismo forçado que permeiam a experiência dessa comunidade.

Verificamos que essa atividade está alinhada com os princípios da interculturalidade crítica, como propostos por Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013, 2016), pois apresenta um caráter questionador e promove reflexões de cunho político. Ao vivenciar a dinâmica do time de futebol, os alunos não ciganos têm a oportunidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelas comunidades romani ao terem cerceados seu direito de ir e vir, que consta na Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, a dinâmica não apenas fornece informações sobre a cultura e as tradições do povo romani mas também desafia os alunos a pensarem criticamente sobre as desigualdades e injustiças enfrentadas por essa comunidade, contribuindo para uma maior conscientização sobre a importância de garantir o respeito aos direitos humanos de todos os grupos étnicos e culturais.

O Projeto Kalinka cumpre seu papel, portanto, ao estabelecer uma prática intercultural que promove o diálogo, a empatia e o respeito mútuo entre os alunos, permitindo que desenvolvam uma visão mais aberta e inclusiva em relação à diversidade cultural presente na sociedade. Ao incorporar elementos da cultura romani em suas atividades, o projeto busca desconstruir estereótipos e preconceitos, incentivando a valorização da identidade desse grupo étnico e de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Figura 5 – Bandeira do Povo Romani.



Fonte: Blogue RBE¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <https://blogue.rbe.mec.pt/8-de-abril-dia-internacional-do-povo-2708126>. Acesso em: 25 set.2023.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos a metodologia de pesquisa adotada neste estudo, apresentado as ferramentas, técnicas e abordagens que guiaram a geração e a análise dos dados. Reconhecemos que a escolha da metodologia é crucial para que o pesquisador possa responder de forma adequada ao problema de pesquisa, assegurando resultados válidos e confiáveis.

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou-se compreender a perspectiva de crianças e adolescentes romani, a fim de responder ao objetivo geral. Os discursos e subjetividades dos participantes foram analisados e considerados, entrelaçando-se com as fontes bibliográficas acessadas.

Antes de abordar as escolhas metodológicas que orientaram esta pesquisa, bem como os desafios enfrentados ao longo do processo de geração de dados, gostaríamos de tecer breves considerações sobre a escolha de focar nosso estudo no grupo étnico rom, em detrimento dos grupos sinti e calon. Essa escolha fundamentou-se na compreensão de que o povo romani é caracterizado por uma notável diversidade interna. Segundo Monteiro e Figueiredo (2020), ser calon difere de ser rom em vários aspectos, como o modo de vida e a forma como cada grupo vivencia suas experiências, estabelecendo relações e fazendo escolhas no cotidiano. É crucial não homogeneizar esses grupos, pois isso ocultaria as diferenças existentes entre eles.

Assim, a decisão de delimitar o campo de estudo em crianças e adolescentes do grupo rom permitiu compreender especificidades próprias dos processos educativos de crianças e adolescentes pertencentes a esse grupo, valorizando suas vivências e contextos particulares. Por meio dessa escolha, buscamos uma compreensão mais aprofundada e significativa das experiências e desafios enfrentados por esse grupo no âmbito educacional.

Ressaltamos que essa opção não desmerece a importância dos grupos sinti e calon, cujas vivências e realidades também devem ser estudadas e compreendidas. É necessário reconhecer que esses grupos também contribuem para a diversidade e a riqueza cultural do povo romani como um todo.

Estudar o povo romani revela-se um desafio, pois adentramos em um universo atravessado por visões discriminatórias fundadas em preconceitos e estigmatizações fixadas no imaginário coletivo, que promovem a marginalização e a exclusão social do grupo. No entanto, é importante ressaltar que também existe uma idealização do povo romani, baseada em estereótipos positivos que minimizam ou ignoram sua realidade concreta. Essa idealização pode levar à romantização da cultura romani, desconsiderando as dificuldades e violações de direitos que enfrentam, como o cerceamento de seu direito de ir e vir e a falta de reconhecimento por parte das autoridades públicas.

É imprescindível evitar uma visão tanto discriminatória quanto romantizada ao abordar a vida desse povo. Buscar um equilíbrio é fundamental para uma percepção mais realista das suas condições de vida. Reconhecer e valorizar a cultura e identidade romani, respeitando suas tradições e história, é importante. No entanto, não podemos ignorar os desafios e lutas que enfrentam em busca de igualdade, justiça e inclusão social. O caminho a seguir envolve uma abordagem sensível e informada, que permita a compreensão autêntica da complexidade da vida do povo romani, honrando suas contribuições culturais e, ao mesmo tempo, enfrentando os problemas que ainda persistem em suas comunidades.

Por essas razões, seja através de dados de pesquisas e trabalhos publicados que incluem estudos produzidos por pessoas de origem romani, seja pelos dados empíricos gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com crianças e adolescentes romani do grupo rom, buscamos compreender as percepções e valores que eles atribuem à escola formal, bem como sua relação com sua língua de origem, o romani.

Dessa forma, nosso estudo buscou dialogar com construtos teóricos que convergem ao tema central da pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do tema. Os conceitos de inclusão escolar, currículo inclusivo e interculturalidade são interligados e desempenham papéis fundamentais nessa análise, uma vez que compreender a escola nos ajuda a entender como essa instituição formal de ensino acolhe os alunos de etnia cigana e de que forma isso pode influenciar sua presença ou ausência nela, além de investigar as percepções e valores atribuídos por esses alunos a esses espaços.

A inclusão escolar é um dos pilares do estudo, levando em consideração a importância de uma escola que acolha e respeite a diversidade de sujeitos presentes em seu ambiente. Nesse contexto, o currículo inclusivo desempenha um papel crucial ao contemplar a multiplicidade de identidades e culturas, o que é essencial para promover uma educação equitativa e justa. A abordagem intercultural também se mostra relevante, pois preconiza práticas pedagógicas que valorizam e respeitam as diferenças culturais dos alunos, fomentando a troca de experiências e conhecimentos entre os diversos grupos presentes na escola.

É importante destacar novamente que o termo “rom” pode ser utilizado para se referir aos três troncos étnicos agrupados (rom, sinti e calon), conforme afirma Cavalcante (2019). Essa denominação se tornou comum após o primeiro congresso da União Internacional Romani, realizado em Londres, em 1971. No entanto, também é possível utilizar o termo “rom” de forma mais restrita, referindo-se apenas ao tronco étnico rom, provindos da Europa Oriental. Neste trabalho, optamos por adotar a segunda acepção do termo, pois nosso interesse está nas

especificidades dessa parcela que apresenta determinadas características distintas em relação aos outros grupos.

Quando abordamos o estudo do povo romani, é crucial considerar a questão da assimilação, como destacado por Toyansky (2019). Nesse contexto, é importante reconhecer que alguns indivíduos dentro dessa comunidade podem estar mais ou menos assimilados pela sociedade envolvente. Outros indivíduos podem preservar e manter todas as características culturais e tradicionais do povo romani, mantendo sua identidade étnica de forma significativa. Por outro lado, há aqueles que podem ter passado por um processo de assimilação mais intenso, adotando práticas, valores e costumes da sociedade majoritária, o que pode levar à redução da identificação com a etnia rom.

Devemos levar em consideração, ainda, o fato de que os assim chamados ciganos não vivem apartados da sociedade do entorno e é da relação cigano/não cigano que surge o reconhecimento do próprio grupo, ou seja, o sentimento de pertença a um grupo étnico, que possibilita sua autoidentificação.

Cabe assinalar que o tema desta pesquisa envolve fenômenos complexos e multifacetados e, portanto, as relações causais e os fatores influenciadores não podem, muitas vezes, ser compreendidos de forma completa.

Explicitamos a seguir as escolhas teórico-metodológicas que orientaram esta pesquisa, no que se refere à abordagem, ao delineamento, à forma de geração dos dados e a sua análise.

3.1 Metodologia de pesquisa

Iniciamos esta pesquisa em meio à pandemia de COVID-19, e isso trouxe alguns desafios que precisaram ser transpostos para que se concluísse este estudo. Sendo assim, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas em ambiente virtual, utilizando a plataforma Zoom.

Paul Hanna e Shadreck Mwale (2019) escreveram sobre o uso de tecnologias virtuais de chamadas por vídeo na internet, particularmente o Skype, com a finalidade de conduzir pesquisas qualitativas, de modo a explorar de maneira positiva o potencial da rede. Segundo os autores, os recursos tecnológicos são hoje utilizados em grande número de pesquisas qualitativas, oferecendo um meio alternativo para a condução de entrevistas. Muitas coletas de dados de maneira presencial apresentam limitações e desafios, tais como: dificuldade de agendar um horário e um local para entrevista; participantes que se sentem pouco à vontade para partilhar suas experiências pessoalmente; gastos financeiros com viagens para a realização das entrevistas, entre outras. Hanna

e Mwale (2019) mencionam, também, os benefícios de se servir das plataformas virtuais de chamadas de vídeo, como a flexibilidade de agendamento, a interação virtual e visual síncrona entre o pesquisador e o participante da pesquisa, que permitem a construção de uma relação de confiança entre eles; e, ainda, o fato de que alguns entrevistados não se sentem confortáveis para convidar um pesquisador a entrar em sua casa, o que pode ter um caráter intimidador para certos participantes. O uso de plataformas virtuais para videochamadas, conforme os autores, contribui para que esse desconforto seja mitigado e que se estabeleça uma relação menos hierárquica e intimidadora entre entrevistador e entrevistado. Há, ainda, a facilidade de captura de dados, uma vez que as entrevistas podem ser gravadas para a posterior transcrição dos dados gerados.

Como ressalta Lucimara Cavalcante (2019), apesar de o advento da internet ter contribuído para a perpetuação de informações equivocadas sobre a cultura dos roma, a era digital também permitiu uma ampliação do diálogo entre os troncos étnicos e estreitou laços familiares e de amizade, tornando-se um meio eficiente na busca da garantia por seus direitos. Portanto, ao contrário do que se acredita, os roma não vivem em um passado estático, afastados das inovações tecnológicas, e foi com base nessas articulações por meio virtual que pudemos realizar as entrevistas semiestruturadas, possibilitando a geração dos dados empíricos desta pesquisa. Além disso, isso nos proporcionou realizar entrevistas com crianças e adolescentes que residem em diferentes partes do Brasil, o que consideramos positivo para compreender o fenômeno estudado de maneira mais ampla.

Para realizar este estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, que, segundo Oliveira “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2016, p. 37). De acordo com a autora, a abordagem qualitativa requer estudos sobre a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que é apresentada de forma descritiva.

Acreditamos, em consonância com Oliveira, que “a escolha de um tema de pesquisa deve ser relevante para o(a) pesquisador(a) e trazer uma contribuição para o avanço do conhecimento” (OLIVEIRA, 2016, p.46). Assim, ao delimitar o tema desta pesquisa, reafirmamos sua dimensão ético-política, que pretende contribuir para o processo histórico e a construção da cidadania do povo romani.

De acordo com Bogdan & Biklen (1982), a pesquisa qualitativa deve dar especial atenção à perspectiva dos participantes, enfatizando mais o processo do que o produto. Nesta pesquisa, transcrevemos os trechos das entrevistas que consideramos essenciais para uma compreensão mais

aprofundada do fenômeno estudado, considerando a heterogeneidade dos subgrupos estudados e dando especial relevância à subjetividade dos entrevistados.

Oliveira assinala, ainda, que a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 60). A autora apoia-se em Sílvia Oliveira (1999, p.117) para explicar que, por meio dessa abordagem, é possível descrever a complexidade dos problemas e hipóteses. Além disso, pode-se analisar a interação entre variáveis e compreender e classificar determinados processos sociais, oferecendo contribuições para o processo de mudanças, criação ou formação de opiniões dos grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Optamos pela utilização de preceitos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), apoiando-nos nas contribuições de Tarozzi (2011), Pinto (2014) e Gil (2021), para apresentar os dados gerados, de forma que os resultados da pesquisa não se constituam em uma análise puramente descritiva, e sim em uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática dos dados empíricos, capaz de fornecer subsídios para a compreensão do fenômeno que nos propusemos a estudar.

Segundo Pinto (2014), esse delineamento de pesquisa permite conjugar pesquisa empírica e reflexão teórica, o que nos pareceu adequado para o tratamento dos dados gerados. O autor assinala, ainda, a peculiaridade dessa metodologia ao dizer que, ainda que partindo da linguagem e dos significados, é próprio da Teoria Fundamentada nos Dados a busca por regularidade de tipo conceitual entre os fenômenos analisados.

De acordo com Jayme Paviani¹⁹, a TFD considera as dificuldades contidas nos discursos, apontadas por vários estudiosos. Paviani ressalta que esse método de pesquisa pode ser aplicado a múltiplas áreas do conhecimento, como as da educação, da sociologia, da antropologia, da história, entre outras.

Gil afirma que, ao optar pela TFD, o pesquisador deverá ir a campo partindo do princípio de que “o fenômeno proposto para investigação ainda não foi devidamente esclarecido, pelo menos no contexto em que a pesquisa é realizada. Ou que as relações entre os conceitos são pouco conhecidas ou conceitualmente pouco desenvolvidas” (GIL, 2021, p.130). Nesse sentido, a afirmação de Gil está alinhada a nosso problema de pesquisa, que não se constitui em uma pergunta pontual, e sim na tentativa de explorar uma área de investigação sobre a qual há poucos estudos publicados, considerada em sua globalidade e complexidade.

¹⁹ Prefaciador do livro *O que é a GROUNDED THEORY? - Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*, de Marcos Tarozzi (2011).

Assim, buscamos compreender, de forma ampla, os fenômenos que envolvem os processos educativos de crianças e adolescentes romani do tronco étnico rom e sua relação com sua língua de origem, por meio das percepções e valores atribuídos por essas crianças e adolescentes à escola formal.

Cabe destacar, como assinala Tarozzi:

que o percurso de uma pesquisa de campo é sempre incerto, vacilante, não programável meticulosamente com antecedência. Por isso, existe sempre algo de artesanal no fazer pesquisa; é exigida sempre uma sabedoria que não se pode programar, que ajuda a enfrentar os imprevistos e que não pode ser amarrada a rígidas sequências de procedimentos. (TAROZZI, 2011, p.59).

O autor também afirma que esse delineamento de pesquisa não é regular e uniforme e o pesquisador confronta-se com frequentes contratempos, retornos, regressos, períodos de trabalho monótono alternados a períodos de intensa produção. Assim, buscamos compreender o processo ideal de se fazer TFD, mesmo sabendo, como pontua Tarozzi (2011), que esse processo nunca será, de fato, realizado na prática tal como idealizado.

O processo de pesquisa de campo é intrinsecamente complexo, envolvendo interações diretas e imprevisíveis com o objeto de estudo e o ambiente onde ocorre. É uma jornada cheia de nuances e imprevistos, que exige habilidades de adaptação e flexibilidade por parte do pesquisador.

Abordaremos a seguir os processos de seleção da amostra, geração e análise dos dados, destacando alguns desafios encontrados na escolha da amostragem. A seleção adequada da amostra é um aspecto crucial na pesquisa de campo, pois desempenha um papel significativo na garantia da representatividade e na possibilidade de generalização dos resultados obtidos.

3.2 Geração e tratamento dos dados

Para estabelecer contato com os participantes da pesquisa, contamos com a colaboração da Associação Maylê Sara Kalí (AMSK/Brasil), que nos disponibilizou uma lista de contatos de pais e/ou responsáveis por crianças e adolescentes romani de diferentes regiões do Brasil. É relevante destacar que, apesar dessa mediação, foi assegurado o sigilo da pesquisa, adotando-se medidas como o uso de nomes fictícios, escolhidos pelos entrevistados, e a não divulgação dos nomes dos pré-selecionados que efetivamente decidiram participar do estudo, preservando, assim, a confidencialidade dos envolvidos.

Destacamos que todos os roma com quem estabelecemos contato durante a pré-seleção dos participantes foram extremamente gentis, acolhedores e demonstraram grande interesse na pesquisa.

Eles reconhecem as dificuldades enfrentadas por seu grupo no contexto educacional e veem esta pesquisa como uma oportunidade para que suas vozes sejam ouvidas pelas instâncias responsáveis pela elaboração de políticas educacionais. No entanto, apesar dos esforços em estabelecer um amplo alcance da pesquisa, enfrentamos dificuldades para obter a adesão de todos os pré-selecionados. Alguns deles não puderam formalizar a participação na pesquisa ao não enviar os documentos necessários. Isso comprometeu a realização de algumas entrevistas e impossibilitou a obtenção de uma visão mais abrangente dos processos educativos de todas as crianças e adolescentes romani identificados durante a pré-seleção.

Não podemos afirmar com precisão a causa da baixa adesão, mas acreditamos que alguns fatores podem ter influenciado. Como destacado por Simões (2007), as relações entre ciganos e não ciganos podem ser atravessadas por tensões e conflitos, levando o grupo a desenvolver mecanismos e estratégias de defesa. Esses mecanismos podem, por um lado, protegê-los de atitudes discriminatórias, mas podem, também, dificultar o acesso de pessoas não ciganas, incluindo pesquisadores, aos membros dessas comunidades.

Compartilhamos do mesmo entendimento de Oliveira (2016), segundo o qual, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, todos os fatos e fenômenos possuem importância e relevância.

Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas entre janeiro e julho de 2023, com 05 (cinco) participantes, de idades entre 10 e 18 anos, residentes em três regiões diferentes do Brasil. Em seguida, os dados foram transcritos e codificados em três etapas (aberta, axial e seletiva²⁰), como proposto pela Teoria Fundamentada nos Dados, em que categorias de análise são estabelecidas e reduzidas à medida que o pesquisador encontra uniformidades no grupo original de categorias e suas propriedades e percebe que estas se tornam teoricamente saturadas. Os resultados da pesquisa emergem da articulação das categorias de análise elaboradas na última fase do processo de codificação, denominado codificação seletiva.

Nesta dissertação, optamos por apresentar apenas as categorias que surgiram na última fase de codificação e que agrupam conceitos que tratam de temas pertencentes a um mesmo campo de análise, abordando aspectos relevantes para responder ao problema central desta pesquisa.

²⁰ Segundo Gil (2021), o processo de codificação aberta tem como finalidade identificar conceitos partindo das ideias centrais contidas nos dados, que são desmembrados, examinados e comparados por similaridades e diferenças, após a transcrição do material coletado. Esse processo permite a identificação de conceitos que remetem ao mesmo fenômeno e são agrupados em categorias. Na codificação axial, relacionam-se as categorias às subcategorias, reorganizando os dados com o objetivo de aprimorar um modelo capaz de identificar uma ideia central e suas subordinações. É chamada de axial porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando-a ao nível de propriedade e dimensões. Nesse processo, as categorias já formadas são analisadas também de forma comparativa e reduzidas, tornando-se mais organizadas. Na codificação seletiva, última etapa do processo, as categorias são refinadas e integradas e o tema central da pesquisa é identificado em uma categoria central, relacionada às outras categorias de maneira lógica e consistente.

Procuramos assegurar-nos de que nossa pesquisa não fosse um mero trabalho de confirmação de ideias preconcebidas, em que as categorias de análise seriam usadas para validar nossas suposições iniciais. Ao contrário disso, buscamos estabelecer um diálogo crítico e reflexivo entre a pesquisa teórica e os dados empíricos obtidos. Dessa forma, permitimos que os resultados surgissem organicamente a partir das informações coletadas, permitindo uma compreensão imparcial e aprofundada do fenômeno estudado.

O contato com os participantes da pesquisa se deu respeitando os trâmites e recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET – MG e da Plataforma Brasil. Os responsáveis e os participantes assinaram os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de Autorização para uso de voz e/ou imagem (TAVI), ambos assinados pelos pais e/ou responsáveis; e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo próprio participante da pesquisa.

Por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas, iniciamos cada entrevista reafirmando os direitos dos entrevistados e nosso compromisso em respeitar o sigilo da pesquisa. Explicamos aos participantes o propósito e a relevância do nosso trabalho, enfatizando a importância de suas contribuições para a compreensão do tema em questão.

Procuramos deixar os entrevistados à vontade durante o processo, encorajando-os a expressar livremente suas opiniões, experiências e perspectivas. Além disso, oferecemos a possibilidade de estarem acompanhados de seus pais e/ou responsáveis, se assim desejassem, para garantir um ambiente de confiança e conforto.

A seguir, realizamos uma análise dos dados coletados, por meio da transcrição de trechos das entrevistas que consideramos relevantes para a compreensão do problema central deste estudo, sob a perspectiva dos entrevistados. Essa análise nos permite obter *insights* valiosos sobre as percepções e experiências das crianças e adolescentes romani em relação ao contexto educacional, contribuindo para a reflexão sobre as questões de inclusão e interculturalidade no âmbito escolar.

3.3 Análise dos dados sob a perspectiva dos entrevistados

Antes de apresentarmos as duas categorias de análise que emergiram do processo de codificação e que nos permitiram aferir os resultados da pesquisa discutidos nas conclusões, optamos por apresentar transcrições de trechos das entrevistas que consideramos relevantes para a compreensão dos fenômenos estudados, ora por ratificar o que foi constatado em nosso arcabouço teórico, ora por contradizer ideias que são frequentemente repetidas, mas que não correspondem de fato à realidade dos participantes deste estudo.

Nessa abordagem, a valorização e a centralidade dada à voz dos sujeitos da pesquisa proporcionou não apenas uma compreensão mais abrangente das dinâmicas educacionais como também ofereceu uma oportunidade valiosa para repensar práticas e paradigmas pedagógicos.

Acreditamos que essas contradições possam ser explicadas pelas diferenças marcantes que existem entre os variados troncos e subtroncos étnicos em seu modo de vida e, por isso, têm perspectivas distintas sobre a escola e a educação formal. Os quatro troncos étnicos compartilham, entretanto, um desejo comum: ver suas culturas e tradições contempladas pelos currículos escolares, práticas pedagógicas e materiais didáticos, conforme preconizado pela Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A inclusão dessas culturas no ambiente escolar pode contribuir para que, ao se tornarem mais conhecidas e representadas, os preconceitos e discriminações sofridos por essa parcela da população possam ser mitigados.

Procuramos identificar as semelhanças, contrastes e conexões encontrados nos discursos dos participantes, bem como os comportamentos e padrões que orientaram nossas conclusões em relação ao principal problema de pesquisa: as percepções e os valores atribuídos pelas crianças e adolescentes do tronco étnico rom à escola formal e sua relação com a língua de origem do povo romani, também chamada romani.

A seguir, serão apresentadas as contribuições dos 05 (cinco) participantes da pesquisa – identificados sob os pseudônimos Ruan, Iago, Rhadù, Falcão e Ramon – que pertencem ao grupo rom e aos subgrupos matchuaia, boyash, kalderash e lovara. As falas dos participantes foram enriquecedoras para a compreensão do objeto deste estudo, e, ao apresentar os trechos transcritos, baseamos nossas análises nos conceitos teóricos estudados no Capítulo II desta pesquisa.

3.3.1 Ruan

Ruan é uma criança de 10 anos que reside em uma cidade do Nordeste do Brasil. Realizamos com ele três encontros virtuais. No primeiro, Ruan mostrou-se bastante tímido e recusou-se a responder a algumas perguntas. Atribuímos tal fato a uma falta de confiança, fato não observado nas entrevistas subsequentes nas quais observamos uma maior fluidez na comunicação com Ruan, que mostrou interesse em participar de mais entrevistas. À medida que o tempo passava e o vínculo com a pesquisadora era fortalecido, Ruan sentiu-se mais à vontade para compartilhar suas percepções e experiências. Menos tímido, no segundo encontro quis, inclusive, mostrar os chapéus que havia comprado e sua coleção de pedras. Entre as duas primeiras entrevistas, estudou em duas escolas diferentes, ao passar do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Filho de Esmeralda, administradora, escritora e especialista em Gestão do Terceiro Setor, cursando psicologia à época das entrevistas, e de Iago, comerciante e tarólogo, Ruan estudava em uma escola da rede privada de ensino e declarou gostar dessa instituição.

Quando perguntamos a Ruan se já havia sentido o desejo de abandonar a escola, respondeu afirmativamente, sem dar mais detalhes sobre os motivos. Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, não insistimos para que respondesse a essa pergunta, a fim de evitar desconforto e constrangimento ao entrevistado.

A seguir, transcrevemos trechos das entrevistas realizadas com Ruan, pois acreditamos que sua voz, por meio de suas próprias palavras, é um instrumento importante para compreender os fenômenos que nos propusemos a estudar e sua articulação com os dados teóricos desta pesquisa.

Pesquisadora: Ruan, alguma vez você sentiu vontade de não ir na escola? Alguma vez você falou assim: ah, eu não quero mais ir à escola?

Ruan: Tipo assim, sempre pensei em ir.

Pesquisadora: Você gosta de ir à escola?

Ruan: Você perguntou se eu gosto de ir pra escola.

Pesquisadora: Sim, se você algum dia falou assim: não quero mais ir para a escola. Já aconteceu?

Ruan: Sim

Pesquisadora: E você quer me contar o porquê?

Ruan: Não.

Em nosso segundo encontro virtual, ao retomar o assunto, perguntei a Ruan o motivo pelo qual ele havia sentido o desejo de abandonar a escola anterior. Ele relatou que àquela época se encontrava em outra localidade, frequentando uma escola diferente, e explicou que lá “a situação estava difícil”. Ao ser indagado sobre as dificuldades enfrentadas, mencionou tratar-se das disciplinas que faziam parte do currículo e concluiu dizendo que, na nova escola, as coisas estavam “mais fáceis”.

Uma mudança significativa ocorreu entre as duas primeiras entrevistas concedidas por Ruan. Se antes ele não declarava sua origem étnica no ambiente escolar, na nova escola todos sabem que ele é rom. Essa revelação foi feita por ele, em virtude da insistência de seus colegas, que começaram a fazer perguntas sobre aspectos de sua cultura, diferentes daquela do grupo majoritário que frequenta a escola.

Ruan: É que eles perguntam o tempo todo.

Pesquisadora: Como eles te perguntam?

Ruan: Perguntam o que que minha família é.

Pesquisadora: E antes, quando você não queria contar, o que você respondia?

Ruan: Dizia que a hora não era um bom momento.

Pesquisadora: E a hora que você resolveu contar, por que que você resolveu contar?

Ruan: Porque não paravam de pedir.

Pesquisadora: Como você se sentiu com isso? Em ter que contar...

Ruan: Essa eu já não sei responder.

Pesquisadora: Foi fácil ou difícil?

Ruan: Fácil.

Pesquisadora: Você sentiu alguma diferença depois que você contou pra eles?

Ruan: Não.

Pesquisadora: Você continua sendo tratado como antes?

Ruan: Não muito como antes.

Pesquisadora: O que que mudou?

Ruan: Não ficam perguntando toda hora o que que minha família é.

Pesquisadora: Melhorou ou piorou você contar?

Ruan: Melhorou.

Pesquisadora: E essas perguntas que os seus colegas fazem sobre a sua família, que tipo de perguntas eles fazem?

Ruan: Eles perguntam o que a gente faz, o que que a gente é e só isso.

Acreditamos, em consonância com o pensamento de Simões (2007) e de Cavalcante (2019), que Ruan negava sua origem como um mecanismo de defesa e proteção, em busca de segurança contra o preconceito sofrido por crianças pertencentes a esse grupo étnico no ambiente escolar, como já foi constatado por Perpétuo (2017) e Cavalcante (2019). Cunha (2015) sustenta que ocultar sua identidade é natural para escapar de um embate que pode ser gerado do confronto entre identidades e que alguns grupos ciganos buscam a integração a um modo de vida aceito socialmente.

A curiosidade demonstrada pelos colegas de Ruan sobre sua origem étnica sugere a importância de representar a cultura romani no contexto escolar, uma vez que esse grupo é invisibilizado e pouco representado nesse ambiente. A falta de conhecimento sobre a cultura romani por parte da maioria dos indivíduos na escola ressalta a necessidade de práticas interculturais que promovam a inter-relação entre rom e não rom. Essa representação cultural pode favorecer a compreensão mútua, o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa entre os alunos.

Martins (2011), em sua tese de doutorado *A Cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana*, cujo tema se aproxima do nosso, aponta que

o “fator desconhecido” desperta nos não ciganos um sentimento de inquietação diante do que não pode ser explicado por eles. Apoiada em Borges (2007), a autora sustenta que os medos e desconfianças que a sociedade experimenta em relação aos assim chamados ciganos advêm de um profundo desconhecimento sobre a história dessas comunidades e de uma falta entendimento das próprias contradições dos valores ocidentais.

Nesse sentido, acreditamos que pesquisas que explorem as particularidades dos grupos minoritários possam contribuir significativamente para reduzir o estranhamento em relação ao “outro” e ao “diferente”. Essa compreensão mais aprofundada e empática pode ter um impacto positivo na diminuição de comportamentos discriminatórios, promovendo uma convivência mais inclusiva e respeitosa entre os diferentes grupos étnicos e culturais no contexto escolar.

Além disso, tais pesquisas podem fornecer contribuições valiosas para a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas, que levem em conta um ensino baseado em abordagens interculturais, buscando valorizar e respeitar as diferenças presentes nas salas de aula. Ao integrar e reconhecer a diversidade étnica e cultural dos alunos, as escolas podem criar ambientes mais acolhedores e propícios ao aprendizado, permitindo que cada estudante se sinta representado e respeitado em sua identidade.

Dessa forma, é fundamental promover estudos e pesquisas que destaquem a importância da inclusão e da interculturalidade nas práticas educacionais, visando à construção de uma sociedade mais plural, igualitária e livre de preconceitos.

Ao ser questionado se já havia estudado algo sobre seu povo nas disciplinas de Português e História, Ruan respondeu: “até agora, não”. Sua resposta demonstra a consciência da falta de representação nos materiais didáticos, como destacado no Capítulo II.

Ruan: Na parte que era pra gente aparecer, eles falam dos portugueses.

Pesquisadora: Como assim: “na parte que era pra gente aparecer”?

Ruan: É porque nós, ciganos, domesticávamos os cavalos dos portugueses. Ai nas cenas que tem os cavalos, a gente não aparece. Quem aparece geralmente são os portugueses.

Pesquisadora: Você gostaria que contassem, que aparecessem?

Ruan: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Ruan: Porque a gente faz o trabalho de domesticar os cavalos na época e, hoje em dia, que era pra gente aparecer, a gente não aparece?

Conforme discutido no Capítulo II, o currículo desempenha um papel fundamental na educação, pois determina o que será ensinado, quando e como. Para garantir uma educação inclusiva e que valorize a diversidade presente nas escolas, é essencial que o currículo seja adaptado para contemplar a pluralidade de sujeitos e culturas presentes na sociedade.

Monteiro e Figueiredo (2020) destacam a necessidade de corrigir a imagem equivocada e estereotipada que o grupo majoritário tem do povo romani, a qual tem sido perpetuada ao longo do

tempo. Uma forma de realizar essa reparação é por meio da inclusão de narrativas e representações do povo romani nos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Perguntamos a Ruan se ele gostaria de estudar em uma escola na qual estudam apenas crianças romani, ao que ele respondeu negativamente, afirmando gostar da escola que frequenta.

Pesquisadora: Por que que você gosta, você sabe me dizer?

Ruan: Não.

Nesse momento, a mãe de Ruan, Esmeralda, que assistia à entrevista, interveio reforçando a pergunta que lhe havíamos feito.

Esmeralda: Você gosta de lá por quê? O que mais você gosta lá na escola? É os colegas, é a professora, é o espaço, é o tempo, é o quê?

Ruan: O laboratório.

Pesquisadora: Lá tem um laboratório de ciências?

Ruan: Tem. Até aranha tem.

Ruan, apesar de ter encontrado dificuldades no ambiente escolar, atribui um valor positivo a esse espaço e ao ser indagado se gostaria de estudar em uma escola só para crianças de origem romani, respondeu negativamente, acrescentando: “Pra mim, a escola já é boa”.

A fala de Ruan, ao afirmar que gosta de todas as disciplinas, exceto matemática, pode realmente sugerir uma divergência em relação à afirmação de Pereira (2020), quando sugere que alunos de origem romani frequentariam a escola com o objetivo apenas de aprender português e matemática básica para exercer atividades de comércio. Essa divergência pode ser explicada por diversos fatores. Primeiramente, como mencionado anteriormente, os diferentes troncos étnicos dentro do povo romani podem apresentar perspectivas distintas sobre a escolarização e a importância das disciplinas escolares. Além disso, é importante considerar a questão da subjetividade do entrevistado. Cada aluno é único em suas preferências, habilidades, interesses, e suas opiniões podem ser moldadas por experiências pessoais e valores familiares. Ruan pode ter tido experiências em relação à matemática que podem ter influenciado sua opinião sobre a disciplina.

Também é relevante destacar que as atitudes em relação à escolarização podem variar dentro do próprio grupo étnico. Nem todos os alunos de origem romani terão as mesmas perspectivas e motivações em relação à escola. Assim como em qualquer grupo étnico ou cultural, existem diversidade e individualidade entre os membros.

Indagado sobre a importância de frequentar a escola, Ruan, em um primeiro momento, disse não saber responder. Porém, quando a pergunta foi reformulada por sua mãe, Ruan, tímido, olhando para ela, respondeu:

Ruan: Não muito.

Pesquisadora: Por que você acha que não é muito importante [frequentar a escola], Ruan?

Ruan: Demora muito.

Pesquisadora: Você acha que demora muito todos os dias ou você acha que demora muito para concluir os estudos?

Ruan: Muitos anos.

A afirmação de Ruan de que os estudos “demoram muito” pode indicar uma percepção do tempo por parte dos alunos de origem romani, como constatado por Martins (2011).

Ruan declarou, também, ter uma boa relação com seus professores, mas afirmou que eles demonstram não conhecer as especificidades de sua cultura. Como mencionado neste trabalho e corroborado por Silva *et al* (s.d.), a formação docente deve estar ancorada em um compromisso político na formação do sujeito, contribuindo para sua emancipação, sua busca por direitos que lhes garantam o exercício de uma cidadania plena. Todavia, para que isso ocorra, o corpo docente deve estar devidamente preparado para lidar com a multiplicidade de sujeitos presentes em sala de aula e, como assinala Moreira (2001), não apenas sintonizados com os padrões dominantes.

Pesquisadora: Você acha que [seus professores] conhecem a cultura do seu povo, a cultura do povo Rom, eles conhecem a história do povo Rom?

Ruan: Não.

Pesquisadora: E os seus colegas?

Ruan: Também não.

Perguntamos a Ruan até quando ele pretendia permanecer na escola, ao que ele respondeu:

Ruan: No mínimo até acabar a escola. Faculdade, eu não sei se vou conseguir entrar.

Pesquisadora: Por que você não sabe se vai conseguir entrar?

Ruan: É porque eu não sei se faculdade precisa de alguma coisa pra poder entrar.

Informamos a Ruan sobre a existência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que ele desconhecia. Demonstrando curiosidade sobre o Ensino Universitário, perguntou:

Ruan: Se a pessoa não quiser entrar em faculdade, ela não faz?

Perguntamos, então, se ele gostaria de cursar o Ensino Superior:

Ruan: Já não basta as provas que eu vou fazer durante essa escola toda, provavelmente a cada dois meses tem prova de novo, e eu ainda vou fazer mais uma quando acabar?

Aqui, mais uma vez, Ruan demonstra um estranhamento em relação às práticas escolares do sistema de ensino tradicional, pois esse sistema não leva em conta as especificidades culturais e necessidades dos grupos minoritários.

Ruan declarou, então, que não desejava prosseguir seus estudos ao concluir o Ensino Médio. E, ao ser indagado sobre a profissão que gostaria de exercer, respondeu prontamente: “Presidente!”.

Pesquisadora: Me conta por quê?

Ruan: A primeira coisa que vou fazer é botar lei nisso aqui.

Pesquisadora: Que leis você pensa?

Ruan: Primeiramente, não roubar, porque até os políticos roubam da gente.

Pesquisadora: E o que mais? Alguma outra que você pensou?

Ruan:(...) A primeira coisa que estou pensando, trocando de assunto, eu tô pensando em reformar o Brasil.

Pesquisadora: O que você acha que precisa reformar no Brasil?

Ruan: Infraestrutura, eu não sei nem se o nome tá certo, saneamento básico.

Pesquisadora: E você faria alguma lei destinada ao povo Rom?

Ruan: Ai você já me ferrou porque eu não vou saber responder.

Interpretamos que Ruan, ao expressar o desejo de ser presidente, revela um senso de justiça social e ética. É notável que, apesar de sua pouca idade, ele já apresente algumas ideias de como melhorar a sociedade, além de um senso ético ao dizer “Primeiramente, não roubar, porque até os políticos roubam da gente”. Isso contrasta com a ideia do senso comum que atribui aos assim chamados ciganos estereótipos, como “trapaceiro”, “desonesto”.

A família de Ruan não reside em acampamento, bem como a família dos outros participantes da pesquisa. Como pudemos constatar na pré-seleção dos entrevistados e em conversas informais com membros da AMSK/Brasil, grande parte do grupo rom já se encontra sedentarizada no Brasil, o que contrapõe a visão do senso comum de que cigano mora em barracas. A sedentarização, aparentemente, faz com que as crianças e os adolescentes do grupo rom encontrem menos dificuldade no acesso à escola, uma vez que, como constatado, aqueles que vivem em situação de itinerância podem enfrentar obstáculos para matricular-se em estabelecimentos formais de ensino, apesar da existência de dispositivos legais que garantam esse acesso.

Em relação à língua de origem de seu povo, Ruan declarou conhecer poucas palavras ensinadas por seu pai, e demonstrou falta de interesse em aprender a língua:

Pesquisadora: Você considera importante aprender a língua do seu povo?

Ruan: A gente já fala português, vai falar outra língua pra quê?... Eu já falo português, italiano e tô aprendendo francês, pra que que eu vou falar uma língua que ninguém entende nada?

Ruan, por meio de sua declaração, revela uma postura de resistência à aprendizagem do romani, questionando a utilidade de aprender outra língua, uma vez que já se comunica em uma língua mais amplamente falada e difundida, pontuando que falar uma língua “que ninguém entende nada” pode parecer desnecessário e pouco prático. Acreditamos que a compreensão de uma criança de 10 anos sobre a importância da língua de origem esteja em processo de formação. Nessa idade, muitas crianças estão mais focadas em suas atividades cotidianas, como brincar, estudar, sem refletir profundamente sobre questões identitárias e culturais.

No momento do encerramento da primeira entrevista, após os agradecimentos da pesquisadora, Esmeralda, mãe de Ruan, fez espontaneamente algumas pontuações pertinentes à

ausência de conteúdos sobre o povo rom em materiais didático-pedagógicos até mesmo no Ensino Superior:

Esmeralda: Na verdade, a gente é que agradece, né? Pela oportunidade, até porque isso é uma coisa muito importante. O que eu mais gostaria seria... é, a cultura cigana nos livros, que tem é basicamente nada. Inclusive na faculdade eu peguei um livro de anatomia, não, não lembro o que foi a disciplina. Falava de danças. Nessa época eu fazia a faculdade de educação física, e aí falava da questão das danças e tinha: dança cigana. Mas só que tinha um pequeno trecho, um pequeno trecho minúsculo sobre a dança cigana, enquanto que as outras tinha muita coisa, muitas informações. Então nós sabemos que há uma falta, uma lacuna muito grande no que se refere à fala da cultura cigana, da história da cultura cigana, dos povos ciganos. Existe essa falta muito grande. E hoje eu estou fazendo Psicologia, já fiz Administração de Empresas, fiz uma especialização também, tenho um livro publicado. Aliás, um livro e uma participação em mais dois. E estou fazendo um outro. Mas é muito difícil, principalmente a questão da mulher cigana conseguir ter esse destaque, principalmente na literatura.

A falta de conhecimento sobre a história e a cultura romani não permite a aproximação a essas comunidades de modo que os não rom continuam presos a estereótipos perpetuados pelas representações encontradas na literatura, nas músicas, nos filmes, sem de fato reconhecer suas identidades, mantendo-se a fronteira cigano/não cigano.

A partir da entrevista de Ruan e das falas de sua mãe, Esmeralda, pudemos perceber que, apesar de Ruan gostar de frequentar a escola, seus professores e colegas desconhecem a cultura romani, o que interfere na dificuldade de interação entre a criança cigana e a não cigana. A declaração de Esmeralda corrobora essa falta de representação da cultura do povo rom nos currículos e materiais didáticos, o que foi constatado neste estudo.

3.3.2 Iago

Iago tem 18 anos e pertence ao subtronco boyash. Sua família, que já trabalhou no circo, atualmente exerce a atividade de comércio de enxovais. Ele frequentou uma escola pública até a 6ª série do Ensino Fundamental. Hoje é casado e aguarda a chegada de seu primeiro filho. Reside em uma cidade da região Sul do Brasil. Realizou parte dos seus estudos em outro estado da mesma região e notou uma diferença de tratamento no ambiente escolar nos diferentes estados. Ao ser indagado sobre o porquê de não ter continuado seus estudos, Iago respondeu:

Iago: Porque o nosso sistema não é de estudar até o final [...] é que nossa coisa não é de estudar muito, entendeu? Aí, é mais de ajudar nossos pais, entendeu? E trabalhar na rua, entendeu? E também não tem nenhum tempo de estudar. Eu até aprendi a ler e a escrever e depois eu saí.

Iago, ao dizer “nosso sistema não é de estudar até o final”, indica uma relação identitária com seu grupo de pertença e, ao usar o termo “sistema”, remete a um costume, a uma tradição desse grupo. A família representa um valor central na cultura do povo romani, e os membros mais velhos são honrados e reverenciados. Iago mostra que ajudar os pais é mais importante que concluir os estudos, que, entretanto foram úteis para que ele pudesse exercer sua profissão. Segundo Pereira (2020), muitos ciganos frequentam a escola apenas para adquirir os conhecimentos básicos que lhes permitam trabalhar, muitas vezes seguindo o ofício de seus pais, como é o caso de Iago.

Mesmo tendo deixado a escola antes de concluir o Ensino Fundamental, Iago atribuiu valor positivo a esse espaço, declarando gostar da escola em que estudava, dos colegas e da professora. Acrescentou que todos no ambiente escolar conheciam sua origem étnica e que, pessoalmente, sempre foi recebido bem na escola.

Pesquisadora: Eventualmente, já aconteceu alguma vez, assim, de você querer deixar a escola por ter alguma coisa, assim... que te desagradou?

Iago: Não. Não porque aqui aonde eu sempre estudei [...] sempre receberam nós bem. [...] Na escola em que eu estudava, na outra, no [outro estado] tinha bastante preconceito, só que aqui em [no estado em que reside atualmente], não. Aonde que estudei, não, mas só que tem outras escolas que ainda tem, entendeu?

Pesquisadora: E você sabe de um caso que você queira me contar?

Iago: Não. Só que uma vez eles não quiseram aceitar minha irmã, porque descobriu que ela era cigana, aí tal, aí que não podia, que já tava cheia as aulas. Aí meu pai até conversou com a Lu, falou com a Lu, a Lu²¹ ligou pra eles, aí depois eles liberaram.

Segundo Iago, ao tentar matricular-se em uma escola de sua cidade, sua irmã apenas foi informada sobre a falta de vagas e não lhe foi dito expressamente que a recusa de sua inscrição estaria relacionada ao fato de ela ser rom.

Silva e Paiva e (2015) constatam, em pesquisa realizada no estado do Rio Grande do Norte, que a falta de vagas para alunos de origem romani é recorrente, para além das discriminações que sofrem quando já inseridos nas escolas. Em consonância com essa constatação, Pinto (2010) pontua que as escolas se baseiam em estereótipos como o nomadismo para recusar a matrícula de alunos da etnia romani durante o ano letivo e, por essa razão, os estudantes rom veem-se obrigados a retornar à série anterior, o que pode desestimulá-los e contribuir para o abandono escolar, por não desejarem estudar com alunos de idade inferior à sua.

O problema da recusa de matrícula durante o ano letivo, como já mencionado, foi contemplado na Resolução nº. 3, de 16 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação Básica, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), mas, como assinalado por Monteiro e Figueiredo (2020), não constitui garantia da permanência das crianças e adolescentes romani nas escolas.

²¹ Lucimara Cavalcante, membro da Associação Maylê Sarah Kalí/ Brasil.

No que se refere à importância de se frequentar a escola, Iago mais uma vez destacou o caráter prático da aprendizagem e o domínio da língua portuguesa para a vida cotidiana de sua família:

Iago: É importante, sim. É muito importante. Eu acho que é importante até porque..., pra nós, saber ler e escrever, principalmente pra tirar carteira de motorista, porque hoje em dia tem bastante... Os menino que não têm carteira de motorista porque não sabe ler, escrever. Então acho que é muito importante.

Quando perguntamos sobre as matérias de que mais gostava na escola, Iago inicialmente respondeu que não tinha uma matéria preferida, mas, em seguida, ratificou sua resposta, afirmando preferir matemática e português. E, ao ser questionado se havia alguma matéria de que não gostava, respondeu que não gostava apenas das aulas de religião, justificando que “não tinha por que” estudar religião por não ser católico, e sim evangélico, como toda a sua família.

Ao ser questionado se gostaria de frequentar uma escola só para roma, Iago respondeu:

Iago: Ah, ia ser bom, né?

Pesquisadora: Por que você acha que ia ser bom?

Iago: Ah, porque ia ter só os ciganos para conversar, aí ela ia ser melhor.

Pesquisadora: E aí [em sua cidade], onde você estudava, você tinha outros colegas rom?

Iago: Não, colega, colega, não. Porque é muito raro aqui os rom colocar os filhos deles pra estudar, entendeu?

Pesquisadora: Por que que é raro?

Iago: Ah, porque tem mãe que tem muito medo também, de preconceito, medo de outros fazer racismo, essas coisas. Só que agora tá tendo dois ou três ciganos estudando aonde que eu estudava antes, porque eles já conhecem tudo... todos os ciganos, entendeu?

Pesquisadora: E você achava que as professoras, os seus professores, eles conheciam alguma coisa a respeito da sua cultura?

Iago: Eu acho que não.

Pesquisadora: [...] os seus colegas sabiam alguma coisa sobre a sua cultura?

Iago: A diretora, ela entendia, porque eu explicava muito pra ela, eu gostava de conversar muito com ela, né? Ela gostava de conversar bastante comigo. Então eu explicava algumas coisas pra ela, dos casamento, como que funciona, as tradições.

Iago relatou que, apesar de não terem conhecimento sobre aspectos de sua cultura, algumas professoras e a diretora da escola mostravam curiosidade sobre seu povo e faziam perguntas que remetiam, entretanto, aos estereótipos arraigados no imaginário coletivo, como a crença de que ciganos roubam crianças, bastante difundida pelo senso comum.

Iago: Elas perguntavam algumas coisa, tipo: ah, é verdade que antigamente cigano gostava de pegar criança? [...] elas perguntavam se era verdade, e eu falava que não, não era assim, e daí explicava pra elas direito. E elas entendiam.

Constatamos, por meio das informações fornecidas por Ruan e Iago, que há, de fato, como citado anteriormente neste trabalho, um despreparo do corpo docente das escolas que recebem alunos de etnia romani para lidar com suas especificidades. Ou seja, há ainda uma lacuna no que diz

respeito à formação do docente para trabalhar com a diversidade étnico-cultural presente hoje nas escolas em geral.

Paulo Freire (2021), em “Pedagogia do Oprimido”, ressalta a importância do papel do docente como um educador humanista, que se identifica com os educandos e deve orientar-se para a humanização de ambos, não atuando apenas na entrega do saber, e sim sendo um companheiro do educando na relação que estabelecem.

Para que essa relação aconteça de maneira dialógica, faz-se necessária uma formação contínua do professor, no sentido de preparar-se para acolher os diferentes sujeitos que, como pontua Arroyo (2012), vêm ocupando cada vez mais os bancos escolares.

Na contemporaneidade, de acordo com Pintor (2017), ainda se nota a dificuldade do professor em articular igualdade e diferença em sala de aula, de forma a garantir um ensino de qualidade e práticas que valorizem a pluralidade cultural e social presente nos espaços de educação formal.

Para que se rompa com o mito da democracia racial e se reconheça a pluralidade étnica que compõe a sociedade brasileira, deve-se trabalhar em uma perspectiva de valorização da diferença, como explica Candau (2010), em uma mudança de perspectiva que permita a aplicação de estratégias pedagógicas que questionem as relações étnico-raciais fundadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. A escola não pode, portanto, estar ausente das discussões acerca da problemática que envolve as questões étnico-raciais e, uma vez mais, salientamos o importante papel do docente na desconstrução de estereótipos e discriminações.

Ao perguntarmos a Iago se falava romani, ele respondeu afirmativamente, mas pontuou que considera a língua portuguesa sua primeira língua:

Iago: Ah, eu acho que a primeira [língua] que a gente aprende é o português, certo? Ai com o tempo, os nossos pais, os nossos avós vai ensinando a gente, entendeu?

Como veremos mais adiante, neste trabalho, a maioria dos entrevistados tem com o romani uma relação de língua de herança, conceito que será explorado mais adiante nesta pesquisa.

3.3.3 Rhadù

Rhadù é um adolescente rom de 14 anos, kalderash, que sempre frequentou estabelecimentos públicos de ensino. Declarou gostar “mais ou menos” da escola na qual estuda atualmente e, ao ser questionado sobre o motivo, afirmou:

Radhù: Porque alguns alunos lá...tem discrimi..., tem discriminação.

Pesquisadora: Discriminação contra quem, especificamente?

Radhù: Contra mim, eles já me chamaram de várias coisas.

Pesquisadora: Relacionadas à sua origem?

Radhù: Sim

Pesquisadora: Por exemplo, já te chamaram de quê?

Radhù: De... “ciganinho de merda”

Pesquisadora: E você fez o quê? Quando você ouviu isso...

Rhadù: Eu contei para os meus pais, né? Ai eles foram lá conversar com a direção. Só que aí a direção, ela falou que eu não converso com eles, tipo que eu não vou lá na direção falar, sabe? Só que eu não sabia que isso existia, eu não sabia que eu tinha que ir pra direção falar.

Pesquisadora: E mais alguma coisa que eles falaram sobre sua cultura, seu povo, que te deixou chateado?

Rhadù: [inaudível] mentiras e algum tipo... [inaudível]

Pesquisadora: Mentiras e algum tipo de?

Rhadù: Xingamentos.

Pesquisadora: E quando seu pai foi lá na direção, é... as coisas melhoraram? Você sentiu que as coisas melhoraram, sentiu uma diferença?

Rhadù: Não muito, porque alguns alunos continuaram, sabe?

Rhadù informou que as manifestações discriminatórias mencionadas por ele vinham da parte apenas de outros alunos, e não de seus professores ou outros funcionários da escola. Esse comportamento discriminatório é comum, como afirmam Cavalcante (2019) e Perpétuo e Rêses (2018). Contudo, apesar das discriminações vivenciadas na escola, Rhadù também assume sua origem étnica para seus colegas e professores, afirmando que essa foi uma decisão sua.

Apesar das experiências negativas vivenciadas na escola, Rhadù demonstra valorizar esse espaço-lugar, que lhe proporciona vivências diferentes daquelas do seu grupo de pertença e que demandam novos processos de interação, não apenas com seus colegas, mas com seus professores e outros funcionários da escola. Nesse sentido, remetemo-nos à importância da educação do entorno para lidar com grupos que se encontram à margem, como afirma Maher (2007). É necessário, ainda, como ressalta Mantoan (2015), questionar as práticas homogeneizadoras que são reproduzidas na escola e que produzem o preconceito e as diferentes formas de discriminação.

Mantoan (2015) afirma, ainda, baseando-se em Silva (2000), que a relação entre os alunos que apresentam diferenças entre si e, no caso preciso desta pesquisa, a relação entre alunos ciganos e não ciganos não deve ser uma relação de tolerância, sentimento que, segundo a autora, é aparentemente generoso, mas implica uma postura de superioridade daquele que tolera. Nessa perspectiva, pontua a autora, a diferença deve ser compreendida e não apenas tolerada.

Rhadù: Poucos que eu considero meus amigos ali.

Rhadù respondeu afirmativamente quando perguntamos se havia sentido o desejo de abandonar a escola.

Pesquisadora: E o que te fez continuar indo à escola?

Rhadù: Os meus amigos.

Rhadù percebe a escola como um lugar que, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos, permite o desenvolvimento de relações interpessoais.

Pesquisadora: Você acha que é importante para os rom frequentar a escola?

Rhadù: Sim, porque é conhecimento, né? Tem coisa que não vai te ensinar sozinho aí você tem que aprender na escola, tipo matemática básica, português, ciências e outras matérias.

Pesquisadora: Me conta um pouco sobre o que você não gosta na escola, em geral.

Rhadù: Em geral, é..., que a escola, ela é limitada em si, sabe? Em algumas matérias até, limitada.

Pesquisadora: Você gostaria de aprender mais na escola.

Rhadù: Sim. E também o ensino fosse mais agradável, assim.

Pesquisadora: Agradável como?

Rhadù: Tipo, ensinar de forma melhor e não ensinar rápido demais, sabe?

Martins (2011) constatou, em sua pesquisa de mestrado, que as vivências no ambiente familiar e no contexto escolar apresentam diferenças, resultando em dificuldades de assimilação das práticas educacionais, da rotina e do universo de ações que fazem parte das práticas escolares.

A disciplina preferida de Rhadù, assim como a de Ruan, é ciências, o que revela o interesse pelo aprendizado de outra disciplina para além da matemática básica e do português. Isso sugere uma mudança no perfil dos alunos de origem romani em relação à escola, pois, como apresentado no Capítulo II, há autores que constataram em pesquisas anteriores que, ao aluno de origem romani, interessaria apenas a aprendizagem da leitura e da escrita e de matemática básica, para que pudessem continuar exercendo a profissão de seus pais. Nesta pesquisa, tal situação foi constatada apenas na entrevista concedida por um dentre os cinco participantes do estudo. Rhadù informou, inclusive, não gostar de matemática, alegando que, em determinado momento, a disciplina tornou-se muito complicada, mas reconheceu a importância do aprendizado da matéria:

Rhadù: Pra você usar em outras matérias e também na vida. O básico você tem saber.

Pesquisadora: Por que que você gosta de ciências?

Rhadù: Porque eu acho legal o conhecimento que a ciência nos dá, biologia, física, astronomia, química...

Pesquisadora: Você gostaria de continuar estudando?

Rhadù: Não sei. Meu pai às vezes diz assim, se eu quero parar de estudar para ir trabalhar com ele, sabe?

Pesquisadora: E quando ele te pergunta isso, o que você responde?

Rhadù: Eu respondo que eu ainda quero ficar mais um pouquinho porque lá estão os meus amigos e algumas professoras legais.

Quando perguntamos a Rhadù qual profissão gostaria de exercer no futuro, ele respondeu:

Rhadù: Eu quero continuar seguindo a tradição [da família], só que tem profissão aí que eu posso fazer seguindo a tradição da família

Pesquisadora: Tipo qual profissão?

Rhadù: No computador, é... design gráfico, essas coisas.

Pesquisadora: E agora você vai terminar o Ensino Fundamental e você vai fazer o Ensino Médio?

Rhadù: É, acho que sim.

Pesquisadora: Mas não tem certeza?

Rhadù: Não.

Assim como os outros participantes deste estudo, Rhadù também declarou nunca haver estudado conteúdos que abordassem a cultura ou a história de seu povo na escola:

Pesquisadora: E gostaria de ver?

Rhadù: Uhum, porque é tipo... Tem história que passa nos livros, que os ciganos estão lá no meio, sabe? Fizeram até coisas importantes, só que não fala deles. Fala só sobre coisas mais... Como é que fala?

Pesquisadora: E o que você gostaria que fosse falado sobre os ciganos na escola?

Rhadù: De... Tempos atrás houve toda uma polêmica aí de cigano rouba criança, né? Essas coisas, sabe? Só que é mentira. Então eu queria que a forma que fosse vista na minha escola seria a forma verdadeira.

Pesquisadora: O que você acha, da sua cultura de rom, que seria interessante mostrar na escola?

Rhadù: Tem muitas comidas tradicionais aí...

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que você fala assim: Ah, eu queria mostrar pros meus colegas como isso da minha cultura é interessante...

Rhadù: Amor, respeito e verdade.

Rhadù mostra, além do desejo de ver sua cultura representada na escola, compartilhado por todos os participantes deste estudo, o desejo de que sua cultura seja vista como “verdadeira” e que estereótipos propagados pelo senso comum, como o de que “cigano rouba criança”, sejam combatidos.

Seus professores, segundo o entrevistado, conhecem aspectos da cultura cigana, aos quais atribuem valor positivo ao dizer que acham “legal”:

Rhadù: Tem uma professora e um professor lá que quando eu falo de cigano, eles falaram que conhecem, que achavam legal.

Os pais de Rhadù acompanham de perto sua vida escolar, fazendo parte do conselho de pais da escola. Em nossa segunda conversa com Rhadù, ele compartilhou uma experiência positiva em que seus pais foram convidados pela direção para realizar uma apresentação de dança tradicional do povo romani durante a festa junina da escola. Nessa ocasião, seus pais também tiveram a oportunidade de fazer uma breve apresentação sobre a cultura e tradições do povo romani.

Ao perguntar se essa experiência trouxe alguma mudança no comportamento de seus colegas e professores em relação a ele, Rhadù respondeu positivamente, afirmando que agora eles estavam mais informados sobre sua cultura e origem étnica.

Essa vivência ilustra a importância da representação e da interculturalidade no ambiente escolar. Ao permitir que os alunos romani compartilhem sua cultura e tradições com a comunidade escolar, cria-se uma oportunidade de diálogo e aprendizado mútuo. A experiência de Rhadù e seus pais demonstra que a informação e a visibilidade podem contribuir para combater estereótipos e preconceitos, criando um ambiente mais inclusivo e respeitoso na escola.

Ao ser perguntado se gostaria de estudar em uma escola em que estudassem apenas alunos de origem romani, respondeu:

Rhadù: Seria mais interessante, daria pra ter mais amigos, conversar melhor.

Já houve experiências das chamadas tendas-escolas, como relatado no trabalho de Perpétuo (2017), com adesão dos habitantes do acampamento que manifestaram interesse em alfabetizar-se e aprender matemática. Porém, essas experiências foram realizadas em acampamentos do tronco étnico calon e, em nossa pesquisa, constatamos que esse modelo de ensino não contempla os troncos rom e sinti, que estudam em estabelecimentos formais de ensino, embora dois participantes tenham manifestado interesse em estudar em uma escola só para ciganos, ambos mencionando a possibilidade de uma maior socialização.

Monteiro e Figueiredo (2020) apontam, entretanto, que a criação de escolas que atendam apenas a crianças e adolescentes romani pode revelar-se problemática na medida em que contribui para um maior distanciamento entre ciganos e não ciganos. Mas pondera também que a escola mista apresenta conflitos e tensionamentos que podem surgir do encontro das culturas romani e aquela predominantemente valorizada nas escolas. Apoiada em Casa-Nova (2005), a autora pontua que as crianças e adolescentes romani não devem ser privados do convívio social com outras crianças e adolescentes, que podem ser, inclusive, seus vizinhos.

Perguntamos à Rhadù sobre o aprendizado da língua portuguesa e sua relação com o romani.

Rhadù: é uma matéria que eu não gosto nem desgosto.

Pesquisadora: Por quê?

Rhadù: Algumas coisas são mais difícezinhas, outras são mais fáceis...

Pesquisadora: E você fala romani?

Rhadù: Falo algumas coisas.

Pesquisadora: Desde criança, desde novinho ou você começou a aprender mais tarde?

Rhadù: Eu escuto e entendo desde novinho, só que estou começando a falar mais dos dez anos pra cá.

Quando perguntado se já houve situações em que fez uso do romani na escola, respondeu:

Rhadù: Muitas vezes, palavras mais básicas como obrigado, por favor etc. Já confundi muito.

E acrescentou que seus colegas estranham quando ele fala romani, perguntando a Rhadù de que língua se trata.

Pesquisadora: E você gosta mais de falar português ou de falar romani?

Rhadù: Como assim?

Pesquisadora: Qual a língua que você considera a sua língua?

Rhadù: Eu falo mais português que romani. Só que eu gosto de falar mais o romani.

Perguntei à Rhadù por que ele gostava mais de falar o romani do que o português:

Rhadù: Gosto porque é coisa de família e nos deixa mais fortes. Fortalece a gente como uma arma que a gente pode usar para o bem. Muito mais usada como defesa[...] falar uma coisa que os outros não entendam.

A resposta de Rhadù sobre sua preferência por falar o romani em vez do português é bastante significativa. Ele menciona que gosta de falar o romani porque isso está enraizado em sua família, o que lhe dá um sentimento de fortalecimento e conexão com suas raízes. O idioma é visto como uma ferramenta poderosa que pode ser usada para o bem, e ele destaca especialmente a ideia de usar o romani como uma forma de defesa, possivelmente se referindo à preservação de sua identidade cultural e ao estabelecimento de uma comunicação intragrupo.

Rhadù acrescentou que, para ele, as coisas “tinham mais cara de romani do que de português”. Pedi que me explicasse, então ele deu o exemplo da palavra “porta”, dizendo que, quando via o objeto porta, este remetia à palavra corresponde em romani. Isso revela um alto nível de identificação com sua língua de origem, que, tanto no caso de Radhù quanto no de outros participantes, é uma língua de herança, sobre o que falaremos mais adiante.

Pesquisadora: E na escola você sente alguma dificuldade pra aprender o português?

Rhadù: Tem algumas palavras que eu não consigo...aprender.

3.3.4 Falcão

Falcão tem 13 anos, é rom do subgrupo kalderash e frequenta o oitavo ano de uma escola particular numa capital no Sudeste, onde reside e declarou nunca ter morado em acampamento. Relatou se “encaixar” muito bem como rom e se identificar muito com a cultura romani.

Falcão: Eu me identifico muito com a minha cultura e tenho orgulho da minha etnia, e tals.

Quando perguntamos se frequentava a escola e se considerava importante frequentar essa instituição, respondeu:

Falcão: Sim, graças a Deus eu vou para a escola.

Pesquisadora: Você acha que é importante frequentar a escola?

Falcão: Acho, acho. Porque eu quero ter um futuro, então eu vou e quero frequentar mais a escola, porque eu quero realmente ter um futuro legal e dar uma condição boa pra minha família quando eu tiver maior.

Declarou que pretendia frequentar a escola até completar o Ensino Médio, prestar a prova do ENEM e continuar seus estudos, na área de jornalismo esportivo:

Pesquisadora: E por que você escolheu essa profissão?

Falcão: Porque pra mim... Eu acho que é uma área muito boa pra mim por que várias pessoas falam que eu tenho um linguajar bom, que eu falo bem. Eu prefiro até ser jornalista esportivo porque é um negócio que eu gosto. Eu amo futebol e eu sei muito sobre futebol. É um negócio que eu posso me encaixar bem.

Falcão declarou que não revela sua origem étnica na escola, pois não deseja estar exposto a comentários de seus colegas.

Falcão: O pessoal lá da escola não sabe que eu sou cigano e tal. Porque eu prefiro não me expor pras pessoas porque acaba...vai gerando fofoca, vai gerando conversas que às vezes caem no meu ouvido e eu acabo ficando meio com a cabeça cheia. Por isso que eu não gosto de me expor muito. [...] Porque o que eu percebo nas escolas (...) algumas pessoas do pessoal que eu convivia na escola eram meio assim... eram meio preconceituosas, ficavam falando mal de algumas etnias e eu acabei me afastando um pouco. (...) Por exemplo, eu acabo falando que eu sou cigano aí a pessoa vai lá e começa a brincar começa a falar com insegurança, começa a falar coisas que a pessoa não quer escutar. Aí depois ela fala que tá brincando, mas a pessoa que escuta isso, às vezes não gosta.

Falcão declarou gostar da escola onde estuda, ressaltando que “o ensino é muito bom”.

Pesquisadora: O que é que tem lá que você gosta?

Falcão: Os professores são legais, algumas aulas são sempre interativas, dá pra interagir... Quando eu sei da matéria eu interajo com o professor... Os professores lá falam muito bem de mim lá porque eu acabo interagindo na aula, eu converso, eu pergunto, eu me interesso na matéria, aí acaba que a aula começa a ir bem. Eu também falo muito também com meu coordenador, minha diretora, porque eles são muito legais, aí a gente acaba brincando, a gente tem uma relação boa.

Observamos que Falcão destaca o fato de ter uma boa relação com os professores e ressalta que o ensino da escola é muito bom, o que sugere que ele aprecia a experiência educacional vivenciada na escola. É importante também mencionar o caráter interativo entre alunos e professores permitido nas aulas e que a escola valoriza métodos dinâmicos e participativos. A participação dos alunos em sala de aula favorece o diálogo e a construção do conhecimento que permite a interação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa prática parece promover uma experiência educativa mais participativa e emancipadora para os atores envolvidos.

Quando questionado se tinha alguma dificuldade para acompanhar as aulas de português, Falcão relatou que se interessava muito pela matéria, fazia muitas perguntas durante a aula e acrescentou que, por essa razão, entendia melhor o conteúdo das aulas.

Declarou que, no início do ano, era um aluno tímido, mas, quando desenvolveu uma relação de “intimidade” com os professores, passou a fazer mais perguntas em sala de aula e acrescentou que, por esse motivo, compreendia melhor a matéria e vinha obtendo “boas notas” na disciplina. Ao

declarar ter boa relação com os professores, Falcão sugere que isso pode influenciar positivamente o processo de ensino/aprendizagem.

Em sua casa, apenas sua avó fala o romanês, e Falcão declarou já ter aprendido algumas palavras, mas que já havia esquecido. Perguntamos se ele gostaria de aprender a língua:

Falcão: Pretendo. Pretendo aprender porque como eu falei eu não sinto vergonha de... de ser cigano, então não sinto vergonha da aprender o romanês... Porque isso traz confiança de que você não tem vergonha de ser mais um daquele povo.

As palavras de Falcão sugerem que ele reconhece, mesmo que não o tenha dito explicitamente, a importância da língua para a identidade de seu povo. Sua fala também demonstra o caráter de pertencimento que provém da língua de origem, ao dizer: “Porque isso traz confiança de que você não tem vergonha de ser mais um daquele povo”.

Observamos que, embora Falcão não sinta vergonha de ser cigano, ele escolhe ocultar sua identidade étnica na escola. Essa aparente contradição pode ser explicada pelo fato de que Falcão se sente confiante para expressar seus sentimentos em um ambiente privado, mas opta por esconder sua origem étnica na escola como uma estratégia de defesa contra possíveis situações discriminatórias que pode vivenciar no ambiente escolar.

Essa atitude de Falcão reflete a complexidade enfrentada por muitas pessoas pertencentes a grupos minoritários étnicos ou culturais. Embora ele possua um sentimento positivo em relação à sua identidade étnica e não sinta vergonha de suas raízes culturais, também está ciente dos estereótipos e preconceitos que podem existir na sociedade em relação à sua etnia. O medo de ser alvo de discriminação na escola pode fazê-lo optar por não revelar sua origem étnica publicamente.

Pesquisadora: E você já sentiu alguma vez vontade de abandonar a escola?

Falcão: Não. Nunca pensei em abandonar a escola, nunca tive esse pensamento. Eu já pensei em sair por um tempo porque eu sofria muito bullying²², então pensei em sair por um tempo, de ficar um pouco fora, mas eu tentei fazer isso e não consegui. Ai eu falei; ah, vou voltar pra escola e enfrentar o que der.

Perguntamos a Falcão se ele já havia estudado sobre seu povo na escola e se havia constatado alguma representação dos assim chamados ciganos nos materiais didáticos, ao que sua resposta foi negativa:

Pesquisadora: E gostaria de ver?

Falcão: Gostaria, deve ser legal.

Pesquisadora: O que você gostaria de ver sendo contado sobre seu povo?

Falcão: Eu gostaria de saber como... assim... A importância que meu povo tem. Dos meus antepassados até agora. Como é que eles podem ser importante para o mundo.

²² O bullying sofrido por Falcão na escola deve-se a um problema congênito, e não ao fato de Falcão ser rom, pois, como mencionado pelo participante, sua origem étnica não é revelada na escola.

O desejo de Falcão em ver a história de seu povo sendo contada está em consonância com a resposta de outros participantes da pesquisa e revela a importância do reconhecimento e valorização das culturas e etnias minoritárias. Como mencionado anteriormente neste trabalho, as histórias e contribuições das comunidades minoritárias são frequentemente negligenciadas ou ignoradas no contexto escolar, gerando um sentimento de invisibilidade e falta de representação.

Ao ser perguntado se gostaria de estudar em uma escola só para Roma, Falcão declarou:

Falcão: Olha, primeiro eu ia ficar um tempo lá pra ver como é que é, se eu gostar eu posso até ficar, porque é um negócio que realmente me interessa. Mas eu não tenho certeza sobre isso, não.

Ao término da entrevista, perguntamos a Falcão se havia alguma pergunta que ele gostaria de fazer, e ele perguntou:

Falcão: Mas por que que você resolveu estudar sobre isso?

A pergunta de Falcão mostra sua curiosidade e desejo de compreender as motivações da pesquisadora. Ele demonstra interesse em saber quais foram os fatores ou razões que levaram a pesquisadora a dedicar-se a estudar sobre sua cultura ou povo. Essa atitude de Falcão pode ser interpretada como uma busca por reconhecimento e validação da importância de sua cultura e identidade étnica no estudo em questão. Ao perguntar por que escolhi estudar o povo romani, ele pode estar buscando entender como sua cultura é valorizada e representada no contexto da pesquisa.

Com franqueza, tentei explicar de forma sucinta meu interesse pela cultura romani desde a infância, a curiosidade ao passar pelos acampamentos na cidade de Belo Horizonte, pelo modo de vida diferente e pela ideia de uma vida de liberdade, de alegria e festividades que permeava meu imaginário.

No entanto, meu entendimento sobre a cultura romani aprofundou-se significativamente quando tive a oportunidade de dialogar com Priscila Paz Godoy, autora do livro “O povo invisível” (2016). Foi através de suas palavras e pesquisas que tomei consciência da realidade de exclusão e falta de políticas públicas que afetam o povo romani, bem como das discriminações e preconceitos enfrentados por essa população. Essa experiência me fez refletir sobre a importância de entender a cultura romani de forma mais abrangente, além das imagens estereotipadas que permeavam meu imaginário. Ao passar de uma visão romantizada para um entendimento da condição de invisibilidade e de cerceamento de direitos, meu interesse passou a ser o de contribuir com seu processo histórico e suas demandas por direitos que os conduzissem a uma cidadania plena.

A motivação para escolher o tema dos processos educativos foi impulsionada pela descoberta das dificuldades de acesso à escola enfrentadas por muitas crianças e adolescentes

romani, bem como pelo preconceito e discriminação que sofrem nos estabelecimentos formais de ensino.

A percepção desses desafios enfrentados pela comunidade romani despertou meu interesse em compreender mais profundamente como ocorrem os processos educativos desse grupo específico.

Minha escolha reflete o desejo de contribuir para a conscientização sobre a importância da igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças, independentemente de sua etnia ou origem. É uma forma de tentar contribuir para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade cultural, incentivando uma educação que reconheça e valorize a riqueza das diferentes culturas e tradições.

Oliveira (2016) assinala a importância de que o tema da pesquisa deve ter relevância para o pesquisador, que deve gostar do que vai estudar, além de contribuir para o avanço do conhecimento. Nesse sentido, ressalta a autora, o tema a ser pesquisado deve estar relacionado à vida do pesquisador, a suas experiências.

Ao me ouvir falar sobre o preconceito sofrido pelo seu povo, Falcão contou uma história vivenciada por seus antepassados:

Falcão: Até lembrei que minha vó me contou essa história e eu fiquei assim... bem bolado. Eu tinha um trisavô que ele era polonês e ele vivia lá na época que os alemães viraram nazistas. E aí ela me contou que os nazistas matavam todos os ciganos, que eles odiavam os ciganos. E acabou que meu trisavô foi uma das vítimas. A minha trisavó fugiu daí, porque não tinha como, eles tavam invadindo. Na hora que ela tava no meio do caminho, invadiram a casa do meu trisavô e arrancaram a cabeça dele. E estupraram as filhas dele. E graças... graças... Minha vó falou que se minha trisavó tivesse ficado lá, ela não estaria aqui e eu também não estaria aqui hoje. (...) Situação bem difícil.

Falcão menciona o *Samudaripen*, o Holocausto do Povo Romani, tragédia pouco conhecida, ocorrida durante a Segunda Guerra Mundial. Assim como os judeus, o povo romani também foi vítima do genocídio perpetrado pelos nazistas, que exterminou milhares de vidas e submeteu esse povo a deportações, perseguições, esterilização forçada e morte em campos de concentração.

No entanto, o extermínio do povo romani raramente recebe a mesma atenção e reconhecimento que o Holocausto judaico. A história e o sofrimento dos romani são frequentemente negligenciados ou esquecidos, resultando em uma falta de conscientização e compreensão sobre essa tragédia.

3.3.5 Ramon

Ramon é um adolescente rom de 15 anos, pertencente ao subgrupo lovara, que estuda em um estabelecimento público de ensino. Mora em um estado do Nordeste do Brasil e cursa o primeiro ano do Ensino Médio.

Pesquisadora: Você gosta dessa escola?

Ramon: Gosto. É uma escola muito boa.

Pesquisadora: Que que você gosta lá?

Ramon: Os professores são bons. Tem professor que tem doutorado, os professores são bons, a escola é grande, tem [inaudível]. Elas oferecem comida de manhã... Eu prefiro integral. Elas oferecem almoço, o lanche e depois, à tarde, outro lanche.

Ramon atribui valor positivo à escola, como os outros participantes dessa pesquisa, e destaca o fato de ter professores qualificados, o que é valorizado por ele como parte de uma experiência educacional de qualidade.

Pesquisadora: Você acha que é importante frequentar a escola?

Ramon: Sim.

Pesquisadora: E você conta lá escola que você é rom?

Ramon: Não. Eu nunca entrei nessa conversa. Eu nunca contei, assim...

Pesquisadora: Por quê?

Ramon: Eu nunca quis. Eu nunca tive vontade, assim, de contar, nunca quis contar.

Pesquisadora: E tem algum outro aluno na escola que seja rom, que você conheça?

Ramon: Não que eu saiba, eu acho que não.

Pesquisadora: E quais as matérias que você mais gosta na escola?

Ramon: Eu gosto de matemática e geografia. Matemática, geografia e biologia.

Pesquisadora: Você gosta de português?

Ramon: Gosto também, gosto de português.

Pesquisadora: E você pretende terminar o Ensino Médio?

Ramon: Sim.

Pesquisadora: E pretende continuar estudando depois?

Ramon: Sim, pretendo me formar na faculdade.

Pesquisadora: Que curso que você pretende fazer?

Ramon: Eu, por enquanto tô pensando em fazer engenharia. Talvez eu mude depois, mas eu tô pensando agora em fazer engenharia. Engenharia civil.

Pesquisadora: Seus pais são músicos, né?

Ramon: Sim.

Pesquisadora: E você toca algum instrumento?

Ramon: Eu toco flauta doce. [...] E tô aprendendo clarinete.

Pesquisadora: E Ramon, você já sentiu alguma vez vontade de abandonar a escola?

Ramon: Nunca. Nunca tive vontade de abandonar.

O pai de Ramon, que assistia à entrevista, pediu licença para contar um fato sobre a escolaridade do filho:

Pai: Quando ele era bem pequenininho, ele saiu da escola porque uma professora disse pra ele que os ciganos comiam pessoas. Eram carnívoros e aí comiam gente. E ele falou que não queria ser cigano mais não porque cigano era mau, segundo a professora dele, na escola.

Pesquisadora: E a professora sabia que ele era cigano?

Pai: Não, não sabia porque a gente sempre procurou orientar ele pra não falar sobre isso porque a gente quer que ele seja igual a todo mundo, né?

Ramon: Eu nunca quis também contar.

Pai: E aí a gente acha que esse... essa... essa... esse selo, essa marcação, na escola, vai diferenciar, vai colocar ele num ambiente não agradável. Então ele ali, como ninguém sabe, então tá todo mundo bem e ele tá no meio do povo, entendeu? É claro, se alguém perguntar a gente não tem o porquê de negar. Mas assim, sempre ninguém perguntou, então ele continua sendo um aluno como qualquer outro. A gente procura pensar dessa forma, entendeu? A gente mudou ele de escola, viu? Naquele período dessa professora.

Ramon: Ah, sim, é.

Os relatos de Ramon e seu pai apresentam similaridades com os relatos de outros participantes deste estudo, como o desconhecimento do corpo docente que propaga visões estereotipadas sobre o povo romani, bem como o fato de Ramon ocultar sua identidade étnica no ambiente escolar como um mecanismo de proteção contra atitudes discriminatórias.

Pesquisadora: Então você tem uma relação boa com colegas? Como é que é a sua relação com os seus colegas?

Ramon: Eu sempre tive uma relação boa com os meus amigos. Por exemplo, agora tem um mesmo grupinho assim da escola, assim. A gente fica o dia inteiro unido, piada, assim...

Pesquisadora: E você tem vários professores, né? Um professor pra cada matéria...

Ramon: Sim. Eu tenho 22 matérias. São dezenove no total que são matérias, matérias mesmo e três eletivas [...]

Pesquisadora: E você se dá bem com os professores? Como que é a sua relação com os professores?

Ramon: Ah, eu mantenho respeito, os professores... Não sei assim explicar...

Pai: Por exemplo, a gente sempre que vai em reunião de pais, assim o Ramon sempre é elogiado porque ele é um menino quieto, um menino que não perde o foco na aula, né? E isso é legal. Não é por mim... É coisa dele mesmo, é um menino atencioso, ele fala com esse jeitinho assim com todo mundo. Raramente quer brigar com alguém, ter qualquer animosidade, e aí sempre que a gente vai no colégio, os professores elogiam muito o comportamento dele.

Pesquisadora: E você já viu em algum material, em algum livro, ou já foi falado em alguma aula alguma coisa sobre o povo romani?

Ramon: Faz bastante tempo que não falam sobre... Só teve algumas vezes que em história, que citaram sobre o povo cigano. Mas foram poucas vezes, bem pouquinho.

Pesquisadora: E você lembra o que que citaram?

Ramon: Foi acho que... falando sobre que maltratavam os ciganos na época da..., uma época feudal... não me lembro. Numa época mais antiga, Idade Média. Tratavam mal, como tratavam as bruxas assim, tratavam os ciganos.

Pesquisadora: Então já teve essa menção na escola falando sobre o seu povo. Mas em algum livro didático, ou de português, algum conto, algum poema, algum poema cigano, você já leu, já encontrou no material didático?

Ramon: Não.

Pesquisadora: Nos livros de história contam fatos da história do seu povo?

Ramon: Não.

Pesquisadora: Você sabe que a gente já teve dois Presidentes da República de origem rom, né?

Pai: O Juscelino Kubitschek era rom, e o Washington Luís era calon.

Ramon, assim como os demais participantes, constatou que os materiais didáticos careciam de referências à sua comunidade e à sua cultura. No entanto, diferentemente de outros professores que demonstraram pouco conhecimento acerca da história e cultura dos romani, um docente de história abordou um evento histórico relevante relacionado aos assim chamados ciganos. Vale salientar que, ao contrário de relatos de outros participantes sobre seus professores mencionarem

estereótipos sobre o povo romani, esse professor apresentou informações sobre a perseguição enfrentada pelos ciganos durante a Idade Média. Apesar de ser uma tímida contribuição para a representatividade do povo romani, pode ter impacto positivo na desconstrução de ideias estereotipadas arraigadas no imaginário coletivo.

Pesquisadora: Eu perguntei se você já viu alguma coisa sobre o povo romani nos livros. Você gostaria de ver?

Ramon: Acho que seria importante ensinarem mais sobre isso. Nas escolas, nos livros...

Pesquisadora: E como você se sente em relação a isso?

Ramon: Acho triste. Ignoram a história do povo cigano e acho que deveriam contar. Acho que ajudaria a diminuir o preconceito.

Pesquisadora: E tem alguma coisa assim que você gostaria de ver, que você acha importante ser citada sobre o seu povo, que você gostaria que conhecessem?

Ramon: Seria legal se, tipo, citassem mais nos livros de história, falando assim mais sobre a história do povo romani, do povo... Dos próprios ciganos.

Pesquisadora: E os seus professores e colegas já falaram alguma coisa que demonstre que eles conhecem a cultura romani? Você acha que eles conhecem?

Ramon: Não. Só teve aquele caso que eu falei que o professor de história já citou. Acho que fora disso, nenhum professor falou sobre isso.

O pai de Ramon também quis dar sua contribuição sobre a ausência da cultura romani nos materiais didáticos:

Pai: Só uma coisa, eu estou fazendo faculdade agora. Estou fazendo física, e minha esposa está fazendo biblioteconomia. E aí a gente, eu, por exemplo, nunca vi nenhum livro que falasse bem do povo Rom na minha carreira estudantil, assim. Só falavam mal, na verdade, né? Então você tem, tipo “Memórias de um Sargento de Milícias”, que tinha que ler pra redação e era muito constrangedor pra mim, ler aquelas páginas terríveis, tipo povo... Eu não vou lembrar isso, não, mas, enfim, tem uma coisa que eu não queria que visse [apontando para Ramon]. Eu queria que existissem livros que falassem bem da cultura. A nossa cultura tem mais de 2000 anos só pra contar a história, pelo menos. E são livros que poderiam chegar nas escolas. [...] Mas na minha faculdade, pra mim uma coisa, ninguém sabe que eu sou Rom lá.

Pesquisadora: Agora eu queria saber um pouquinho de sua relação com o romani. Na sua casa, os seus pais falam romani?

Ramon: Às vezes eles falam entre si romani. Mas eu não sei falar, não.

Pesquisadora: Você não sabe falar nada ou conhece algumas palavras?

Ramon: Às vezes eles me ensinam algumas palavras, mas falar mesmo, eu não sei, não.

Pesquisadora: E você pretende aprender?

Ramon: Ah, acho que seria legal aprender romani.

Pesquisadora: Por quê? Por que que você acha que seria legal, Ramon?

Ramon: Ah, não sei... [inaudível] Falar com meus pais em romani seria legal pra quando eles forem em shows, assim... [inaudível]. E é também uma linguagem muita bonita, eu acho.

Pesquisadora: Mas você ainda não aprendeu?

Ramon: Nunca. Tipo eu não sei quase nada.

Pesquisadora: Então você considera que sua língua materna... Qual é sua língua materna, é o português?

Ramon: É o português, né? Português.

Pesquisadora: Qual é a importância que você acha que tem em aprender o romani? Você acha que é importante? Você gostaria de aprender? Por quê?

Ramon: Ah, não sei. Eu não sei se eu usaria muito no dia a dia, assim. Mas acho que é uma língua bonita, assim, pra eu falar com meus pais... Não sei explicar muito bem.

Pesquisadora: Agora eu gostaria de fazer uma pergunta que pode ser pra você e pode ser para seu pai também. O romani é falado internamente dentro da comunidade. Vocês não divulgam ele pra quem não é rom... Não é isso?

Pai: Sim.

Pesquisadora: E isso por quê?

Pai: Porque a identificação do romani, ele sempre foi uma ferramenta de defesa. É muito importante, principalmente pra quem trabalha na rua, fazendo venda, comércio... Você saber falar: 'olha esse rapaz aí vai criar problema', e aí você falar entre nós, assim: 'tô com fome' ou 'quero beber água', sem que a outra pessoa tenha necessidade de saber o que tá passando ali.

Ramon: E também nem todo mundo aceita.

Pai: E também, justamente, se identificarem você como romani, isso foi uma política que eu e a minha esposa, a gente sempre teve, deixar os meninos à vontade de que o dia que eles buscarem essa ponte, a gente vai estar aqui com o maior prazer pra ensinar pra eles, mas a gente quer que eles vivam a realidade de todo brasileiro e não serem visto como uma pessoa a parte. Porque eu e minha esposa, a gente viveu um momento da nossa vida, em que nossa cultura fica do portão de casa pra dentro. Então a gente não quer que eles passem por isso, assim... Se eles se sentirem seguros e confiantes para assumir essa história, buscar essa coisa, a gente vai ensinar com o maior prazer pra eles pra que eles façam, que eles possam fazer... Eu falo pra ele que eu tenho o maior... a maior vontade de ter ele na banda comigo, tocando, ia ser demais.

Pai: E uma coisa que a gente tem muito claro, assim, é que o romani é uma ferramenta de proteção. Se a gente abrir pra todas as pessoas, ou fazer um dicionário, alguma coisa assim... Até porque ela é uma língua ágrafa, os sons, a gente não... imagina como seria no alfabeto ocidental. Tem palavras que você não escreve, não existe carta escrita em romani. É muito difícil. Mas é mais falado, né? E a partir do momento que eles se interessarem, a gente vai passar pra ele numa boa.

Soria (2008) ressalta que o caráter de oralidade do idioma romani, representa para o povo romani uma forma de defesa, não permitindo ao não cigano acesso à sua cultura. Isso os protegeria de sofrer um processo de assimilação pela sociedade majoritária. Essa postura dos roma em relação a sua língua de origem pode ser compreendida, segundo Soria, “como uma forma de defesa identitária, sentimento que vem norteadando boa parte das posturas assumidas pelos Romà ao longo da história” (SORIA, 2008, p. 17).

3.4 Análise de dados por categorias

Com base nos princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e nas contribuições de Miranda e Silva (2022), que enfatizam o uso dessa metodologia para investigar processos educativos, especialmente quando o objeto de pesquisa é pouco conhecido, carece de sustentação teórica ou é dinâmico e evolutivo, optamos por empregar essa abordagem para analisar os dados gerados neste estudo.

A área da educação está em constante evolução, tendo seus temas influenciados por mudanças políticas e inovações sociais que afetam a sociedade como um todo. Nesse contexto, a abordagem TFD mostra-se apropriada para compreender fenômenos complexos e em contínua

transformação. Essa metodologia oferece uma abordagem adequada para a análise profunda dos dados coletados, permitindo a construção de teorias baseadas nas próprias evidências emergentes durante o processo de pesquisa.

Nesta pesquisa, a TFD nos permitiu explorar e compreender as percepções e valores das crianças e adolescentes romani sobre a escola e sua língua de origem, considerando a diversidade e as particularidades desse grupo étnico, bem como as interações e dinâmicas que envolvem a comunidade escolar. A abordagem da TFD foi fundamental para identificar padrões e conexões em seus discursos, proporcionando uma compreensão holística dos fenômenos estudados e contribuindo para o desenvolvimento de novas perspectivas e conhecimentos no campo da educação.

Para a análise dos dados gerados nesse estudo, procedemos, de acordo com a TFD, a um trabalho de codificação em três etapas, que se iniciou com a própria transcrição de cada entrevista logo após seu encerramento, na qual buscamos identificar as unidades mínimas de significado presentes nos discursos dos participantes da pesquisa, agrupadas em categorias de análise.

Em seguida, reduzimos os elementos que pertenciam a um mesmo campo conceitual a novas categorias, primeiramente mais amplas e, em um segundo momento, reduzidas, para que pudéssemos, a partir dessas categorias, aferir os resultados da pesquisa.

Decidimos por apresentar apenas o resultado final desse processo de codificação, que fornece dados relevantes para a compreensão do fenômeno que nos propusemos estudar.

Esse processo se deu com base em um diálogo entre os dados empíricos gerados a partir das entrevistas e a fundamentação teórica, que permitiu explicar alguns fenômenos como a importância da inclusão escolar, de um currículo adaptado à multiplicidade de atores sociais presentes na escola, além de um ensino de base intercultural que favoreça o reconhecimento da diversidade cada vez mais presente no contexto escolar.

Consideramos que essas categorias teóricas, que contemplam questionamentos que fizeram parte do roteiro das entrevistas semiestruturadas, estão articuladas, na medida em que uma escola inclusiva depende de um currículo e de práticas pedagógicas que sejam capazes de incluir sujeitos plurais advindos de diferentes realidades, apresentando, portanto, valores culturais que diferem daqueles valorizados pelo grupo majoritário, em um diálogo intercultural que promova, não a simples tolerância à diferença, mas a valorização das múltiplas cosmologias que estão cada vez mais presentes nas instituições formais de ensino.

3.4.1 Percepções das crianças e adolescentes romani sobre a escola formal

Para a geração de dados deste estudo, desenvolvemos um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo questões abertas e fechadas, com o objetivo de compreender as percepções e valores atribuídos à escola pelos entrevistados, bem como explorar suas experiências e vivências no ambiente educacional.

Durante as entrevistas, abordamos diversos tópicos, sendo que os participantes foram convidados a expressar sua opinião sobre a escola, discutir a importância que atribuem à educação formal e compartilhar as experiências vivenciadas no contexto escolar. Além disso, procuramos explorar a representação do povo romani em práticas escolares e materiais didáticos, buscando identificar como a cultura e a identidade desse grupo étnico são retratadas na escola.

Outro ponto crucial foi investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos romani no contexto educacional. Queríamos entender as possíveis barreiras e desafios que esses estudantes encontram em relação à inclusão, participação e realização acadêmica. Por fim, também investigamos a relação dos alunos romani com colegas e professores na escola, buscando compreender a dinâmica das interações sociais e como a diversidade cultural é percebida e vivenciada nesse ambiente.

A escolha por uma entrevista semiestruturada permitiu flexibilidade durante as interações, possibilitando uma compreensão mais profunda e abrangente das perspectivas e experiências dos participantes. A partir desses dados, buscamos revelar percepções valiosas que contribuem para uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos educacionais relacionados à comunidade romani.

A escola formal, por um lado, é vista como uma instituição positiva que possibilita a criação de laços interpessoais, a aquisição de conhecimentos práticos aplicáveis em suas vidas, como obtenção de documentos oficiais e contribui para a busca de um futuro melhor. No entanto, por outro lado, a escola também pode ser percebida como “limitada” e causar estranhamento em relação ao ritmo das práticas pedagógicas adotadas, as quais diferem daquelas às quais alguns alunos de origem romani estão habituados. Essas diferenças podem gerar certa desconfiança ou desconforto em relação ao ambiente escolar e ao processo de aprendizagem.

A partir das entrevistas realizadas, observa-se que a interação entre ciganos e não ciganos é caracterizada por um desconhecimento dos outros em relação aos primeiros. Tanto os alunos do grupo majoritário quanto os próprios docentes demonstraram ter pouco conhecimento sobre a cultura cigana, e suas percepções são frequentemente baseadas em estereótipos arraigados no imaginário coletivo. No entanto, apesar desse desconhecimento da cultura romani por parte dos

docentes, percebe-se que isso não tem um impacto negativo nas relações entre os alunos dessa etnia e seus professores, pois todos afirmaram manter uma relação harmoniosa com eles.

Conforme afirmam Romani e Rajobac (2011), a mera convivência entre alunos de culturas diferentes não garante, por si só, uma educação verdadeiramente intercultural. Pelo contrário, se essas interações não conseguirem superar as relações etnocêntricas já presentes na escola, podem resultar em efeitos negativos. Portanto, baseados em bibliografia que aborda essa questão, acreditamos ser essencial implementar práticas didático-pedagógicas que favoreçam o diálogo entre culturas e promovam processos educacionais inclusivos, que levem em conta a diversidade cultural presente na escola, em uma abordagem emancipatória.

É fundamental destacar que, apesar das boas relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa e seus professores, é preciso reconhecer a importância da formação adequada do corpo docente. Conforme apontado por Arroyo (2012), Silva *et al.* e Candau (2010, 2016), uma formação sólida e sensível é essencial para acolher essas crianças e adolescentes de forma efetiva na sala de aula, levando em consideração suas especificidades culturais e individuais. A preparação adequada dos professores pode favorecer um ambiente inclusivo, que respeite as diferenças e promova um ensino intercultural, capaz de valorizar e integrar as diversas culturas presentes na escola.

Alguns participantes desta pesquisa compartilharam que alguns docentes demonstraram interesse em conhecer sua cultura, mas infelizmente, o estereótipo do “cigano que rouba crianças” foi percebido em duas interações entre professores e alunos. Nesse contexto, torna-se essencial que os educadores estejam cientes da importância de se combater estereótipos e preconceitos, buscando desconstruí-los por meio de uma formação adequada e de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade cultural e valorizem as identidades dos alunos. Ao conhecer a cultura dos alunos e reconhecer suas identidades, os educadores podem criar um ambiente acolhedor e respeitoso, no qual os alunos sintam-se valorizados e compreendidos. Isso também possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as experiências culturais dos alunos, tornando o ensino mais relevante e significativo para eles.

Entendemos que a falta de conhecimento sobre as particularidades dos estudantes pertencentes a grupos minoritários não deve ser exclusivamente atribuída aos docentes, mas ao sistema educacional, em especial à falta de formação. Muitas vezes, essa formação adota uma abordagem homogeneizadora, buscando assimilar o diferente ao grupo hegemônico, o que pode levar ao descuido das identidades culturais e à perpetuação de estereótipos ou generalizações negativas.

Os relatos dos participantes desta pesquisa destacam que eles vivenciaram ou presenciaram situações de discriminação no ambiente escolar devido à sua origem étnica. Essas experiências

revelam a presença de estereótipos e preconceitos que afetam a convivência entre alunos de origem romani e não romani. A pesquisa também evidenciou a manifestação da violência em espaços educacionais, conforme abordada por Candau (2012) por meio de ofensas verbais e do cerceamento ao direito de acesso à escola. Um dos entrevistados relatou ter sido alvo de ofensas verbais por parte de colegas, demonstrando a presença de comportamentos discriminatórios no ambiente escolar.

De acordo com Mantoan (2015), as concepções e práticas homogeneizadoras que permeiam a estrutura da educação no Brasil contribuem para a disseminação de atitudes discriminatórias, ignorando as singularidades dos alunos e reforçando um modelo segregacionista presente na maioria dos estabelecimentos formais de ensino.

É importante destacar que, dos cinco participantes desta pesquisa, três revelaram ou revelam sua identidade étnica na escola, enquanto outros dois preferem não fazê-lo, utilizando esse mecanismo como forma de defesa e autopreservação contra possíveis preconceitos e discriminações nesses ambientes educacionais, como apontado por Cavalcante (2019) e Simões (2007).

A experiência de discriminação e preconceito vivenciada por alguns participantes foi um fator que influenciou o surgimento do desejo de abandonar a escola em dois casos. No entanto, esses desejos não foram concretizados, e os participantes continuaram frequentando a escola. Em um dos casos, o abandono escolar foi motivado pela tradição familiar de não concluir os estudos para auxiliar os pais em suas atividades laborais.

O valor dado à aprendizagem de português e matemática básica, consideradas suficientes para o exercício do comércio, de acordo com a informação de Ferreira (2003), não é uma prioridade para a maioria dos participantes da pesquisa. Quatro dos cinco entrevistados revelaram preferir outras disciplinas, como ciências e geografia, e têm aspirações profissionais que não necessariamente se relacionam com as atividades de comércio comumente exercidas por grande parte do povo romani.

Em relação aos materiais didáticos e práticas escolares, verificou-se que nenhum dos participantes encontrou menção ao povo romani nos livros e materiais utilizados em sala de aula. Essa ausência de representação e reconhecimento da cultura e história dos ciganos na escola compromete significativamente a efetivação da inclusão escolar e do ensino de base intercultural. Entre os participantes da pesquisa, somente um deles relatou que um professor de história mencionou em sala de aula a perseguição sofrida pelo povo romani na Idade Média. Essa abordagem, embora pontual, pode ser considerada um avanço em relação à falta de representação mencionada anteriormente, pois permite que os alunos conheçam um pouco mais sobre a história e a cultura dos ciganos.

Ao negligenciar a história, a literatura e outros aspectos da cultura dos assim chamados ciganos, a inclusão escolar e o ensino de base intercultural não se concluem, o que contribui para que as interações entre as crianças ciganas e não ciganas, baseadas, ainda, em crenças fundadas em preconceito e cristalizadas no imaginário da sociedade hegemônica, continuem a ser atravessadas por tensionamentos.

Apesar dos valores positivos atribuídos à escola pelos participantes do estudo, o fato de não encontrarem nos materiais didáticos menções à sua história e à sua cultura sugere que os estabelecimentos em que estudam não colocam em prática uma educação de base intercultural, que valoriza e respeita a diferença, deixando de contemplar sujeitos detentores de culturas próprias e não promovendo um diálogo que promova a alteridade em sala de aula.

Nessa perspectiva, valorizamos o conceito de material didático de reexistência, à luz de Lobo e Oliveira (2022), que reflete a realidade concreta de alunos e alunas, apresentando-lhes diferentes valores e visões de mundo. Esse material se propõe, ainda, a ajudar os estudantes em seu desenvolvimento da habilidade de construir críticas a comportamentos, valores e ideias sobre a sociedade em que vivem. Essa proposta se coaduna com a perspectiva de Arroyo (2014), para quem há que se pensar outras pedagogias que compreendam outras epistemologias. Os autores também ressaltam a importância de que esse tipo de material seja construído de forma dialógica e simbólica, em que, ao mesmo tempo em que repensamos nossas subjetividades como educadores, ouvimos as vozes presentes nos espaços educativos: estudantes, professores, porteiros, merendeiros, segurança, enfim, toda a comunidade escolar.

A inclusão de conteúdos representativos e precisos sobre essas culturas é fundamental para uma educação que promova o respeito à diversidade e o entendimento entre os alunos. É encorajador notar que quatro dos participantes não apenas possuem conhecimento sobre fatos importantes de sua história como expressaram o desejo de que esses fatos sejam valorizados por todos os sujeitos dos espaços educacionais, incluindo aqueles que não pertencem ao grupo romani. Essa atitude demonstra a importância do reconhecimento e da valorização das contribuições culturais de diferentes grupos étnicos, bem como o desejo de compartilhar esse conhecimento com os demais colegas e professores.

Nessa perspectiva, o conhecimento da cultura dos grupos marginalizados pelos estudantes que pertencem ao grupo majoritário poderia vir a proporcionar o enriquecimento de sua visão de mundo, preparando-os para a realidade de que a sociedade é multicultural, contribuindo para a promoção do respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Apoiando-nos em Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013), sustentamos que um ensino de base intercultural crítica, capaz de despertar nos professores e nos alunos uma postura de

enfrentamento aos preconceitos, à segregação e ao ensino monocultural, deva contar com materiais didáticos capazes de promover a criticidade do aluno de modo a contribuir para o desfazimento de estereótipos que impedem uma inter-relação empática entre os sujeitos presentes nos ambientes escolares. Isso poderia fazer com que mais crianças e adolescentes de etnia rom se sentissem representados e seguros, e não precisassem esconder sua origem como um mecanismo de defesa contra as atitudes discriminatórias que vivenciam frequentemente nos espaços formais de ensino, como aponta Candau (2012), Cavalcante (2019) e Simões (2007).

A partir dessas constatações, reafirmamos a importância de práticas escolares de base intercultural, como sugerem Maher (2007), Walsh (2009) e Candau (2013, 2016), entre outros autores, que valorizem diferentes formas de estar no mundo. E para que essas práticas sejam de fato executadas, destacamos a necessidade da formação, não apenas do corpo do docente, mas de todo o entorno, como ressalta Maher (2007), para o acolhimento dos chamados grupos minoritários. Pois, como afirma Martins (2011), a recusa em conhecer as especificidades dessa etnia contribui para a manutenção de comportamentos intolerantes e preconceituosos.

O acesso à educação não parece ter sido um problema para os participantes desta pesquisa, uma vez que todos são sedentarizados e não vivem em situação de itinerância. No entanto, Iago relatou que sua irmã enfrentou dificuldades para se matricular em uma instituição formal de ensino, e ele atribuiu esse fato à origem étnica de sua família. Felizmente, a situação foi resolvida com a intervenção da AMSK/Brasil, organização que atua na proteção dos direitos do povo romani. A intervenção dessa associação para resolver o problema de matrícula enfrentado pela irmã de Iago destaca a importância de organizações e instituições que defendam os direitos dos povos romani e outras minorias étnicas. Essas organizações desempenham um papel fundamental na garantia do acesso à educação e outros direitos básicos desses grupos.

Os dados obtidos nesta pesquisa confirmam a afirmação feita por Monteiro e Figueiredo (2020) de que os assim chamados ciganos gostam da escola e valorizam-na, mas é essencial que sua cosmovisão e estilo de vida sejam considerados nesse espaço. Para que os alunos de origem romani sintam-se pertencentes à escola, é necessário que suas especificidades culturais sejam valorizadas e respeitadas. Isso inclui a abordagem da história, cultura e contribuições deste povo nos materiais didáticos, currículo e práticas pedagógicas, o que implica romper com as narrativas hegemônicas que por vezes permeiam as práticas escolares, garantindo que as vozes e experiências de todos os alunos sejam igualmente ouvidas e valorizadas.

3.4.2 *Relação dos entrevistados com o romani*

A língua de origem do povo romani é também chamada romani e suas variantes, que constituem elemento essencial da formação e manutenção de sua identidade. Transmitida de geração em geração, sobretudo em sua forma oral, representa para esse povo uma maneira de preservar sua herança cultural e memória coletiva.

Essa constatação está em consonância com o que afirmam Mendes (2004) e Soares (2005), para quem língua e cultura mantêm entre si uma relação intrínseca. É por meio da língua que se expressa a visão de mundo, compartilham-se vivências, tradições e histórias, fortalecendo a identidade cultural de determinado grupo.

Apesar de ser um povo com uma língua própria, os assim chamados ciganos foram obrigados a aprender as línguas dominantes em razão das perseguições históricas e até mesmo da proibição do uso de sua língua durante sua trajetória diaspórica. Nas entrevistas realizadas, constatamos que a Língua Portuguesa é a língua materna de todos os participantes da pesquisa, enquanto o romani é considerado Língua de Herança por alguns deles.

Exemplo de proibição do uso da língua de origem é uma carta régia do ano de 1718, em que Dom João V, ao determinar o banimento de ciganos para o Brasil, afirmou não ser permitido o ensino da língua dos homens e mulheres banidos aos seus descendentes.

Antônio Dias Neto Júnior (2020) pontua que o desaparecimento de uma língua contribui para o desaparecimento também da cultura de um povo, acrescentando a relação intrínseca entre o direito cultural ao ensino da língua de origem e o princípio da proteção da própria existência desse povo.

Entretanto, o direito ao ensino da língua de origem deve ser definido após consulta, e os gestores de políticas educacionais não podem decidir como esse ensino será implementado. É necessário ouvir os atores sociais envolvidos nesse processo.

O romani e suas variantes não são, em geral, compartilhados com os não ciganos, pois, para o povo romani, a língua funciona como um mecanismo de proteção, frente às sociedades que historicamente os perseguiram e excluíram. Por essa razão, continua o autor, sua linguagem permanece revelada apenas entre os membros da comunidade e, quando compartilhada com não ciganos, é porque se estreitou entre eles uma relação de confiança. Esse fato foi constatado na fala de dois participantes da pesquisa, que ressaltaram o fato de a língua ser utilizada como um meio de proteção e de defesa da identidade do grupo.

Soria (2008) ressalta a tradicional resistência de um número expressivo dos roma em divulgar o idioma romani, justificando que essa postura é uma forma de defender a identidade do

grupo e complementa que esse sentimento tem orientado, em grande parte, as posturas que o povo romani vem assumindo ao longo de sua história.

De acordo com Soria, os roma: “souberam fazer da linguagem uma das fortes armas para manterem, tanto quanto possível, a coesão de diversos grupos que constituem a etnia” (SORIA, 2008, p. 17).

Andrade Júnior pontua que:

Garantir o reconhecimento de um cigano para outro, já que estão espalhados pelo mundo, se dava e se dá até nossos dias, por meio da linguagem falada. Por isso o segredo é tão importante. 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. (ANDRADE JÚNIOR, 2013, p. 97).

Diante do exposto, é fundamental que haja respeito à privacidade linguística do povo romani, e o trabalho com a cultura desse grupo na escola deve ser conduzido de forma a honrar e respeitar essa privacidade.

Consideramos aqui, além dos dados fornecidos pelos entrevistados, as conversas informais que tivemos com seus pais e/ou responsáveis sobre a importância de se preservar a língua de origem como elemento de pertencimento, importante para manter vivas as tradições dessas comunidades.

Quatro entre os cinco entrevistados atribuíram importância ao aprendizado do idioma de seus antepassados, e apenas um mostrou pouco interesse em aprendê-lo, justificando que não vê sentido em aprender uma língua que não é amplamente falada. Apesar disso, todos têm contato com a língua em casa. Falcão mostrou reconhecer, ainda que indiretamente, a importância do romani para a identidade do grupo.

De acordo com Quadros (2023), línguas de herança são aquelas que, em um contexto sociocultural, diferem das línguas faladas pela comunidade em geral. Quando pensamos em “herança”, pensamos em uma tradição herdada, passada de geração para geração, adquirida geralmente em casa, com os pais e avós, como constatado nas entrevistas realizadas. Segundo a autora, a língua de herança está diretamente relacionada com os usos linguísticos e culturais de uma língua por pessoas de um grupo social específico dentro de um grupo social maior.

Constatamos que, apesar do nível de exposição à língua de herança e, conseqüentemente, o nível de fluência na língua ser diferente nos cinco casos estudados, todos os participantes têm com ela alguma relação, pois, em conversas com seus pais e responsáveis, verificamos a relação entre a língua de origem do povo romani e o sentimento de pertença à identidade étnica do grupo.

Rhadù revelou, inclusive, que, apesar de ter o português como primeira língua, prefere falar o romani e já se expressou utilizando palavras do idioma na escola, alegando, em alguns momentos, fazer certa “confusão” entre os dois idiomas.

Considerando a relação intrínseca entre língua/(gem) e cultura, cabe questionar: como promover uma educação intercultural que valorize e integre a cultura romani no ambiente escolar, respeitando a privacidade da língua?

3.5 Conclusões

Estamos vivenciando um momento histórico em que a diversidade se faz cada vez mais presente nas instituições de ensino, que devem se preparar, ou, nas palavras de Candau (2010, 2016) e Mantoan (2015), se “reinventar” para acolher todos os indivíduos que frequentam esses espaços.

Pinto (2017) pontua que os interesses e as necessidades dos grupos marginalizados ocupam um lugar desvalorizado no ambiente escolar e esses atores sofrem, conforme a autora, uma violência simbólica quando seus valores e visões de mundo são desconsiderados pela escola e a eles são impostos valores e concepções de mundo das classes dominantes.

Apoiados em Freire (2021), cremos na potencialidade que o saber escolar traz consigo e buscamos ver a educação como força capaz de transformar, possibilitando a aquisição de novos saberes, promovendo a emancipação e impulsionando o surgimento de outras consciências de si e do mundo.

As crianças e adolescentes de origem romani vêm ocupado cada vez mais a escola, como afirmam Pinto (2010) e Cavalcante (2019), e, por isso, torna-se essencial compreender como esses atores sociais significam esse espaço, buscando conhecer a realidade em que vivem e os valores que atribuem à escola formal.

Em consonância com o pensamento de Martins (2011), entendemos que pesquisas as quais abordem as percepções e os valores que crianças e adolescentes romani atribuem à escola podem também contribuir para que novas representações sobre esse povo sejam construídas e, nesse sentido, acreditamos que preconceitos e discriminações possam ser diminuídos.

Os resultados deste estudo apresentam certas nuances e padrões inesperados que não se coadunam com alguns fenômenos identificados no referencial teórico da pesquisa e acreditamos que esses contrastes podem ser explicados pela diversidade interna inerente ao grupo, mas também pelos diferentes contextos e subjetividades em que se encontra inserido cada participante. Ainda assim, acreditamos que os resultados da análise dos dados empíricos possuem valor significativo

para o contexto acadêmico, no sentido de abrir novas perspectivas e desafiar paradigmas existentes no que se refere à educação das crianças e adolescentes romani. Os dados bibliográficos examinados apontaram para uma relação historicamente conflituosa e atravessada por desafios entre as comunidades ciganas e o sistema educacional. Os dados empíricos, entretanto, revelaram que os participantes desta pesquisa, a despeito das situações discriminatórias que podem vivenciar no ambiente escolar, não mostraram a intenção de abandonar a escola.

Ainda há tensões que permeiam os processos educativos dos participantes da pesquisa, mas a valorização da escola por esses sujeitos ficou evidenciada em seus relatos pessoais. As aparentes contradições entre os dados bibliográficos e empíricos podem ser atribuídas a uma série de fatores. Primeiramente, a revisão bibliográfica foi baseada em estudos históricos e contextos mais amplos, enquanto as entrevistas foram conduzidas em uma abordagem de pesquisa focada no presente e na experiência subjetiva dos participantes.

Nesse estudo, buscamos compreender as percepções que os alunos de origem romani têm sobre a escola formal à luz dos debates sobre a inclusão escolar, sobre o currículo inclusivo e as práticas educativas interculturais.

Identificamos, como pontuam autores a exemplo de Candau (2016), Mantoan (2015) e Freire (2021), um despreparo do corpo docente para lidar com alunos pertencentes a comunidades ciganas, o que indica a necessidade de investimento em capacitação dos profissionais do ensino para lidar com as pluralidades presentes em sala de aula.

Essa falta de preparo do corpo docente para lidar com as especificidades desses alunos não impediu, porém, que eles estabelecessem vínculos positivos com os educadores, o que interpretamos como uma capacidade de adaptação ao sistema escolar. Além disso, os professores, apesar do desconhecimento da cultura romani, podem estabelecer com os alunos de origem romani relações de respeito e empatia. Mas ressaltamos que a capacitação desses profissionais é primordial para promover um ambiente inclusivo que proporcione um acolhimento adequado de crianças e adolescentes pertencentes aos grupos chamados minoritários.

Para apoiar este estudo, fizemos uma análise da legislação pertinente ao povo romani, especialmente aquelas que concernem o direito à educação. Nessa análise, constatamos que há uma organização entre esses povos no sentido de lutar pela garantia de seus direitos, incluindo o direito à educação. Mas, além de não serem, na prática, aplicados de maneira efetiva, os marcos legais ainda são insuficientes para garantir os direitos desses povos a uma educação que contemple, de fato, suas especificidades. Embora observe-se a implementação de leis que prezam pela promoção de mudanças no cenário da educação formal, com a inclusão de grupos minoritários nos currículos e

nas práticas escolares, nota-se um distanciamento entre o que preconizam os dispositivos legais e a realidade do cotidiano escolar.

Analisamos, ainda, o *Projeto Kalinka – Ciganos na minha escola: Uma história invisível*, que, de cunho intercultural, representa uma proposta de intervenção didático-pedagógica para lidar com as lacunas que são consequências de anos de invisibilidade, já que o Estado não contempla de forma efetiva esses povos na elaboração de políticas educacionais.

Considerando a polissemia dos termos interculturalidade e multiculturalismo, buscamos estabelecer as fronteiras entre as acepções e colocamo-nos ao lado de Maher (2007), Candau (2013) e Walsh (2009), que, embora não façam uso da mesma terminologia, defendem uma interculturalidade crítica em contraponto ao modelo neoliberal, com capacidade transformadora e que enfrenta os tensionamentos e conflitos que se dão em ambientes onde estão presentes múltiplos atores sociais.

O *Projeto Kalinka: ciganos na minha escola – uma história invisível* é um exemplo de como a representação do povo romani pode ser abordada sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, ultrapassando uma visão superficial da diversidade, e apresentando a realidade concreta dos povos ciganos, buscando promover reflexões que questionam as relações de poder e incentivando um diálogo respeitoso entre a comunidade escolar e as crianças e adolescentes de origem romani. Por meio de intervenções didático-pedagógicas, foi promovido um maior conhecimento sobre esse povo e sua cultura, de forma que preconceitos e discriminações pudessem ser discutidos e trabalhados no ambiente escolar, contribuindo para a superação de preconceitos.

A historiografia e a ciganologia registram as perseguições por que passaram os assim chamados ciganos desde o início de seu percurso diaspórico, e os estigmas que fundamentam as discriminações e preconceito sofridos por eles são constatados ainda hoje, o que tem impacto na relação dos alunos de origem romani com o espaço formal de educação e interfere na interlocução entre as crianças ciganas e não ciganas.

Como mencionado anteriormente, o conhecimento é instrumento fundamental para a superação dos preconceitos e do anticiganismo e, por isso, iniciamos este relatório contando parte da história do povo romani, apoiados em estudiosos da área mas também em autores de etnia romani, pois ouvir esses sujeitos de direito em seus próprios termos constituiu parte essencial deste trabalho.

Por ser um trabalho que, apoiado em Moita Lopes (2006) e Pennycook (1998), que defendem uma linguística aplicada transdisciplinar, considera questões sociais e dialoga com outras áreas do conhecimento, estabelecemos um diálogo com a história, a antropologia, o direito e, principalmente, a educação. Além de considerar importante, pelos motivos explicitados acima,

contar parte da história dos assim chamados ciganos, pareceu-nos também importante explorar o conceito de cultura como visto por estudiosos da área, o que consideramos relevante para a discussão da questão da interculturalidade. Esse conceito está intrinsecamente ligado à importância de uma educação inclusiva que pressuponha um currículo adaptado à pluralidade de atores sociais, os quais, segundo Arroyo (2012), vêm ocupando cada vez mais as instituições formais de ensino.

Para que este trabalho fosse realizado junto com membros da comunidade estudada, e não apenas sobre ela, apoiamo-nos em Segato (2021) e seu conceito de antropologia por demanda para desenvolver este estudo em constante diálogo com a AMSK/Brasil.

A pesquisa de abordagem qualitativa e baseada na Teoria Fundamentada nos Dados, permitiu-nos observar, junto aos participantes deste estudo, tendências que desafiam paradigmas estabelecidos em pesquisas teóricas sobre o tema, como o cigano que deseja a escola apenas para adquirir conhecimentos básicos que os permita exercer o ofício do comércio, por exemplo, e outras que confirmam fenômenos que vêm sendo observados ao longo dos anos como a condição de exclusão social a que vem sendo exposto o povo de origem romani antes mesmo de sua chegada ao Brasil.

Com base nos estudos de Teixeira (2008, 2009), que assinala o caráter heterogêneo e não estático dessas comunidades, que apresentam diferenças significantes entre si, optamos por pesquisar o tronco étnico rom, em detrimento dos dois outros grandes troncos presentes no Brasil, os calon e os sinti, pois, como explicitado anteriormente, a maior parte dos trabalhos sobre processos educativos de crianças romani que encontramos versam sobre o tronco étnico calon.

Entrevistamos crianças e adolescentes de quatro diferentes subtroncos étnicos: kalderash, boyash, matchuaia e lovara, e constatamos que, pelo fato de já se encontrarem fixados, o acesso à escola não é dificultado pela questão da itinerância, os participantes da pesquisa matricularam-se em instituição de ensino formal e, à exceção de um deles, permanecem matriculados com a intenção de continuarem os estudos pelo menos até a conclusão do Ensino Médio.

Os valores e as percepções atribuídos por eles à escola formal são positivos, e eles consideram essa instituição como lugar para adquirir conhecimentos que podem, sim, como constatado por Pereira (2020), ser de utilidade prática para o exercício da atividade do comércio, mas que também é valorizado como espaço de formação que lhes permitirá exercer outras profissões, diferentes daquelas exercidas pelos membros mais velhos da família.

O rom do século XXI, como ressalta Netto Júnior (2020), pode optar por sua forma de viver, não se encaixando em essencialismos que decorrem da interpretação da realidade em que vivem e cabe somente a eles o exercício do direito à autoidentificação.

Cavalcante (2019) e Simões (2007) constataram que não revelar sua origem étnica é uma atitude adotada por muitos Roma como uma estratégia de autopreservação contra o preconceito que ainda sofrem no ambiente escolar. Essa estratégia foi utilizada por dois dos cinco entrevistados.

O debate sobre a diversidade cultural nas salas de aula esteve ausente desses espaços por muito tempo, e segundo Silva e Paiva (2015), foi somente a partir de 2003 que houve intervenção pública para se enfrentar a discriminação nos contextos social e educacional no Brasil. Todavia, questionamos a eficácia dessas intervenções na medida em que constatamos que a ausência de representação desses atores sociais nos livros e materiais didáticos contribui para reforçar assimetrias que perpassam as questões da origem étnica e das estereotípias atreladas a esses sujeitos, que acabam por perpetuar o preconceito e a discriminação contra eles. À exceção dos participantes que optaram por não revelar sua ciganidade como um mecanismo de autopreservação, aqueles que o fizeram vivenciaram situações que evidenciam os tensionamentos provocados pelo ensino homogeneizador, que desconsidera as diferenças e oblitera especificidades de grupos considerados minoritários.

Nesse sentido, como afirmam Soares (2005) e Mantoan (2015), a democratização do acesso à escola não significa uma democratização da escola, que, nas palavras de Candau (2010,2016), precisa ser reinventada, de modo a promover práticas inclusivas que reconheçam a pluralidade e as incluam em currículos e materiais didáticos de modo a promover a representatividade dos múltiplos sujeitos que a frequentam.

Sendo assim, constatamos que a inclusão escolar não se limita ao acesso à escola, sendo necessário, além da representação nos instrumentos de ensino, o preparo e a sensibilização do corpo docente e de outros funcionários da escola para o adequado acolhimento dos diferentes sujeitos presentes nos espaços de educação formal.

No que se refere à relação dos participantes desta pesquisa com sua língua de origem, identificamos que o idioma é transmitido aos participantes pelos membros mais velhos da família e os participantes têm com a língua uma relação de Língua de Herança, tendo o português como primeira língua.

Apoiados nos dados empíricos desta pesquisa, constatamos que a maioria dos participantes deste estudo deseja permanecer na escola, atribuindo a esse espaço um valor positivo que contribuirá para seu desenvolvimento, apesar de a escola não se encontrar preparada para receber esses sujeitos, ao negar a eles a representatividade, quando não os inclui em currículos, programas escolares e materiais didáticos, ao permitir que situações de preconceito e discriminação continuem acontecendo, ao não dialogar com a diferença, reproduzindo um ensino de base etnocêntrica, que

desconsidera outras cosmologias, privando também ao aluno não cigano da possibilidade de uma vivência intercultural.

Os resultados desta pesquisa indicaram que os participantes atribuem um valor positivo à escola, espaço de aquisição do saber que lhes proporciona adquirir competências necessárias para a vida pessoal e profissional. Entretanto, na contramão do desejo do rom de frequentar a escola, esta parece não estar suficientemente aberta para acolher de forma adequada as crianças e adolescentes de origem romani, bem como membros de outros grupos chamados minoritários. Ao cotejar os dados empíricos da pesquisa com a literatura que trata dos temas inclusão escolar, currículo e ensino de base intercultural, observamos que a escola enfrenta desafios na promoção da inclusão e um dos motivos que parecem contribuir para isso é o fato de que currículos e práticas pedagógicas padronizadas não consideram a pluralidade presente em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, é importante refletir sobre o caminho percorrido na busca por compreender a complexidade do fenômeno estudado: a relação entre a cultura romani e o contexto escolar. A abordagem transdisciplinar foi fundamental para contemplar essa temática sob uma perspectiva abrangente, permitindo o diálogo entre diferentes campos do saber e enriquecendo a construção do conhecimento de forma holística e contextualizada.

De acordo com Severino (2016), as atividades desenvolvidas no contexto universitário têm necessariamente uma dimensão ético-política, postura que assumi desde a escolha do tema da pesquisa e que procurei manter ao longo do desenvolvimento deste trabalho. O autor ressalta que é a dimensão política que torna intrínseca a relação entre cultura e ética. Por isso, o investimento em educação, pautado em uma política educacional voltada aos interesses humanos da sociedade, contribui para a superação de suas forças de exclusão social.

As relações entre o povo romani e a sociedade majoritária têm sido historicamente marcadas por tensões e conflitos manifestados por discriminações, preconceitos, folclorizações, além de um profundo desconhecimento sobre esse povo, que fez parte da formação da sociedade brasileira, mas que é invisibilizado, inclusive pelo Estado, que não lhe direciona políticas públicas capazes de permitir que exerça plenamente sua cidadania.

Por meio da antropologia por demanda, à luz de Rita Segato (2021), procurei transcender o papel de observadora para me colocar à escuta dos sujeitos desta pesquisa e, nesse sentido, desde o início deste estudo, estabeleci um diálogo estreito com a Associação Maylê Sarah Kalí (AMSK/Brasil) e suas representantes, criando uma relação de confiança e respeito mútuo.

Foi uma jornada longa e transformadora, pois tive a oportunidade de ampliar meus horizontes intelectuais e culturais, o que acredito ter contribuído para o enriquecimento de minha visão de mundo.

Entretanto, neste percurso também me deparei com alguns desafios que merecem uma reflexão sobre a forma como lidei com eles. Um deles foi a limitação da amostragem, que acabou sendo menor em relação ao universo que desejava estudar, o que gerou uma inquietação quanto à representatividade dos resultados obtidos. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o foco não se encontra na representatividade numérica, e sim na compreensão detalhada dos fenômenos, e, nesse sentido, dediquei especial atenção às falas dos participantes, considerando cada voz como essencial para o enriquecimento deste estudo. Iniciar esse processo durante a pandemia de COVID-19 foi também um obstáculo a ser transposto. Como as interações sociais estavam

limitadas, aceitei o desafio de realizar uma pesquisa em ambiente virtual, que fez com que eu abrisse mão da possibilidade de uma observação participante e da possibilidade de realizar um estudo de cunho etnográfico, o que era minha intenção inicial.

Apesar do desejo de aprofundar a pesquisa e realizar mais investigações, o tempo disponível foi um fator limitante. No entanto, acredito que os resultados obtidos podem ser um ponto de partida para futuras investigações que ampliem o debate sobre a inclusão e a valorização da cultura romani no ambiente escolar.

Ao colocar um ponto final neste trabalho, as discussões levantadas pelos questionamentos iniciais que me moveram para iniciar este estudo não se encerram. Pelo contrário, levantam outros debates que devem fazer parte da agenda educacional no Brasil. Uma vez que mais roma estão frequentando e valorizando a escola, quais estratégias de inclusão podem ser pensadas para que sejam acolhidos e tenham sua cultura devidamente representada nos espaços formais de educação, em um real ensino de base intercultural que valorize as pluralidades presentes em sala de aula?

REFERÊNCIAS

AMSK. **Associação Maylê Sarah Kalí – Projeto Kalinka**. Disponível em: <https://amsk.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ANDRADE JUNIOR, Lourival. Os ciganos e os processos de exclusão. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 33, n. 66, p. 95-112, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882013000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2023.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BAÇAN, L. P. **Ciganos, os filhos do vento**. São Paulo: A Casa do Mago das Letras, 1999.

BAETA, Alice; MOREIRA, Gilvander; VIOTE, Thales. Povos ciganos: percursos, resistências e direitos de um povo milenar: o cerco está se fechando sobre os ciganos? In: **Povos Ciganos – Direitos e instrumentos para sua defesa (coletânea de artigos)**. Brasília: Ministério Público Federal, 2020. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador de outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BECKER, Howard S. **Outsiders: Estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar. 2008 [1963].

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos: de que se trata? Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education**. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORGES, Isabel Cristina Medeiros Mattos. **Cidades de portas fechadas: a intolerância contra os ciganos na organização urbana da primeira república**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº. 248, de 2015**. Cria o Estatuto do Cigano. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº. 248, de 2018**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 3, de 16 de maio de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Educação Básica – Câmara de Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32012.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

Brasil. Lei nº. 8.069 (1990). Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 20 set. 2023

BRASIL. Lei nº. 12.796 (2013) Lei nº. 12.796 (2013) – Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. **Ciganos**. Documento orientador para os sistemas de ensino. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014.

BRASIL. Ministério Público Federal. Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa / 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. MAIA, Luciano Mariz. Brasília: MPF, 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa / 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. COSTA, Elisa; CAVALCANTE, Lucimara. O direito de existir. Seguindo na trilha da geração de dados. Brasília: MPF, 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa / 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. NETTO JÚNIOR, Edmundo A. Povos Ciganos: Entre o preconceito e uma afirmação de direitos que tarda a chegar. Brasília: MPF, 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa / 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. PEREIRA, Meire R. S. Direitos fundamentais: O direito à educação para os povos ciganos. Brasília: MPF, 2020.

CAIRUS, Brigitte G. **Ciganos Roms no Brasil: imagens e identidades diaspóricas na contemporaneidade**. Tese. (Doutorado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 46, n. 161, p.802-820, jul./set. 2016.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2023.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. PUC-Rio. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 23 jul. 2023.

_____. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing local knowledge, reconfiguring languages studies. *In*: **Reclaiming the local in language policy and practice**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CASA-NOVA, Maria José. Etnicidade e Educação Familiar, **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 207-214, mai./ago. 2005.

CAVALCANTE, Lucimara Varanis. **História, identidade e dinâmicas territoriais do povo rom no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade). Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

CAVALCANTE, Lucimara; COSTA, Elisa; CUNHA Jamilly. Acampamentos “ciganos” 2017: os desafios da implementação de direitos, **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, ano 4, edição especial II, p. 231-265, 2017.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COELHO, Lidiane P., MESQUITA, Diane P. C. de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes, **Entreletras**, Araguaína, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.

COSTA, Elisa. Contextos e participação social. *In*: MAGANO, Olga; MENDES, Maria Manuela (Org.). **Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil**: Analisando contextos, demandas e processos identitários. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2020.

_____; CAVALCANTE, Lucimara. O direito de existir. Seguindo na trilha de geração de dados. *In*: BRASIL. **Povos Ciganos**: Direitos e instrumentos para sua defesa. Brasília: Ministério Público Federal, 2020.

COSTA, Elisa Lopes da. O povo cigano – memória histórica, presente e futuro. *In*: CARDOSO, Carlos (Org.). **Que sorte, Ciganos na nossa escola!** Lisboa: Centre de recherches tsiganes/Secretariado Entreculturas, 2001.

CUCHE, Danys. **Noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Editoria Edusc, 1999.

CUNHA, Jamilly Rodrigues da. **Olha o nosso Centro! Aqui somos todos ciganos: Construções identitárias e dinâmicas políticas entre os ciganos de Sousa (PB)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

_____. Pensando identidade e diferença: As mulheres ciganas e a reivindicação de direitos específicos. *In*: COSTA, Elisa; VASCONCELOS, Marcia; CUNHA, Jamilly Rodrigues; MARIANO Olga (Org.). **Mulheres Romani (ciganas)**: Rostos e identidades. Brasília: AMSK/ Brasil, 2017.

DANTAS, J. A. Tecendo opiniões: o discurso do trabalho entre ciganos e não ciganos. **Áltera – Revista de Antropologia**, João Pessoa, v. 2, n. 7, p. 231-269, jul./dez. 2018.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Fabricando a desigualdade: escola e etnia cigana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, Chapecó, n. 15, p. 16 -47, mai. 2003.

FRASER, A. **História do povo cigano**. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. Educação Inclusiva no Brasil. Lisboa: Banco Mundial/ Cnotinfor, 2003.

GODOY, Priscila Paz. **O povo invisível**: Os ciganos e a emergência de um direito libertador. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **O “tempo de atrás”: um estudo da identidade cigana em Sousa (PB)**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

_____; BATISTA RANGEL, Mércia Rejane (Org.). **Discutindo ciganos em múltiplos contextos** – história, demanda por direitos e construções identitárias. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

GUIMARAIS, Marcos Toyansk Silva. **O Associativismo Transnacional Cigano: Identidades, Diásporas e Territórios**. Dissertação (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. “Não estou com você, mas estou...” - Entrevistas face a face virtuais. *In: Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais / sob a direção de Virginia Braun, Victoria Clarke, Debra Gray*. Petrópolis: Vozes, 2019.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. *In: MATOS, Doris C. V. da S.; SOUZA, M.C.L.L (Org). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LIMA, Marilene Gomes de Sousa. **Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança cigana calon**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LOBO, Valdinei da Costa; OLIVEIRA, Mateus Camelo de. Materiais Didáticos da Reexistência. *In: Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. MATOS, Doris C. V. da S.; SOUZA, M.C.L.L. (Org). Campinas: Pontes Editores, 2022 .

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Interculturalidades e o ensino crítico de línguas e suas literaturas**. Campinas: IEL/Unicamp, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aEoaRorAPCQ>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Joseth A. O. J. **A cultura cigana em questão: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MELO, Fábio J. D. **O romani dos calon da região de Mabaí: uma língua obsolescente**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) - Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. O português como língua de mediação cultural por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In*: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento J., FIGUEIREDO, Marilânia, G. A. **Teoria e Experiência em Diálogo: Perspectivas para pensar o direito à escolarização entre ciganos**. *In*: **Povos Ciganos – Direitos e instrumentos para sua defesa (coletânea de artigos)**. Brasília: Ministério Público Federal, 2020. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil**. Recife: Edição do Autor, 2013.

_____. **Anticiganismo: Os ciganos na Europa e no Brasil**. Recife: [s/e], 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil: avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, dez., 2001.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. *In*: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos Pensados Praticados. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago./2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 mai. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1999.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: Signorini, I.; Cavalcanti, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PÉREZ-TAPIAS, J. A. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. La cultura escolar em la sociedad postmoderna. **Cuadernos de Pedagogía**, La Rioja, Espanha, n. 225, p.80-85, 1994.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e Saberes Pluriculturais**. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

_____. **Quantas pedras no meio do caminho? Representações Sociais acerca dos Povos e a Relação com o Trabalho e a Educação Escolar na Etnia Calon**. (Doutorado em Educação). Universidade e Brasília, Brasília, 2021.

_____; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito**. Brasília: Tagore, 2018.

PINTO, Ana Kátia Pereira. **Pintando borboletas: processos educativos dos alunos ciganos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PINTO, M. de R. Articulando a etnografia e a Grounded Theory na pesquisa do consumidor. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 78, n. 2, p. 397-424, mai./ago. 2014.

PINTOR, Nelma Alves Marques. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Editora Penso. Porto Alegre. 2017.

REZENDE, D. F. de A. **Transnacionalismo e Etnicidade – A Construção Simbólica do Romanesthàn (Nação Cigana)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação? **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.1, n. 127, p.64-70, dez.2011.

SÁ, Clarissa Gomes Pinheiro de; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo, Diferenças e a Educação para as Relações Étnico-Raciais – uma análise para além da transversalidade. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 6, n. 12, p.1-22, 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: A.Médicas, 1994.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org); MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTOS, Laudicéia da Cruz; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. A(s) cultura (s) dos Povos Ciganos no Espaço Escolar: A Formação Docente como Experiência Inovadora na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**. Recife, v. II, p. 1-310, 2017.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito em ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Aluizio de Azevedo. Será possível a decolonização dos estudos ciganos? Um ensaio sobre a relação ciganos e ciência. *In*: MAGANO, Olga; MENDES, Maria Manuela (Org.). **Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil: Analisando contextos, demandas e processos identitários**. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2020.

SILVA, Flávio José de Oliveira; PAIVA, Marlúcia de Meneses. E o Romanesthàn vai à escola: Experiências de Educação com Crianças Ciganas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 21, n.1, p.166-188, jan/jun. 2015.

SILVA, Maria Marlene Rodrigues da. **Sociolinguística: Contribuições para a criação de um currículo para povos itinerantes**. (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de F. **Educação cigana: Entre-lugares entre escola e Comunidade Étnica**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Nuno Miranda. Grounded Theory para iniciantes: Contributo para a investigação em Educação. Cadernos de Pesquisa. Universidade de Évora. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/kGK38RTqrqPbdG6x6DmV6vM/?lang=pt> Acesso em 08 set 2023

SIQUEIRA, M. S. B. D. **Povo cigano: o direito em suas mãos**. Brasília: SDH, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2005.

SORIA, Ana Paula C. B. **Entre a dor de ser cigano e orgulho de ser romà – Aproximação à literatura romaní e a auto-representação dos romà em duas obras de Jorge Nedich.** Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literaturas). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. **“Juncos ao Vento”: literatura e identidade romani (cigana): El alma de los parias, de Jorge Nedich.** Tese (Doutorado em Literatura). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, Nicole K. L.; NASCIMENTO, Rodrigo V. do. A relação entre língua e cultura em uma comunidade tradicional do estado do Tocantins: Quebradeiras de coco babaçu. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.15, p. 107-123, jun., 2020.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Rodrigo. **Ciganos no Brasil:** Uma breve história. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

TEIXEIRA, Rodrigo. **Histórias dos Ciganos no Brasil.** Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/rct_historiaciganos_brasil2008.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

TOYANSK, Marcos. Identidades Ciganas: origens grupos e contextos. *In:* GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos Toyansk; OLIVEIRA, Luciana de (Org.). **Ciganos:** olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

UNESCO. Programa da UNESCO – Brasil – 2011/2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In:* FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura:** estudos emergentes. Florianópolis: Ed. Unijuí, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera (Org.). *In:* **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *In:* **Estudios culturales.** Reflexiones sobre el multiculturalismo. JAMESON, F.; ZIZEK, S.. Barcelona: Paidós, 1998.