



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES

ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE- PPGREC

LIDIANE ALMEIDA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-SOCIOCULTURAIS QUE PERMEIAM AS
CRIANÇAS CIGANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
JAGUAQUARA-BA**

JEQUIÉ-BAHIA

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E

CONTEMPORANEIDADE-PPGREC

LIDIANE ALMEIDA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-SOCIOCULTURAIS QUE PERMEIAM AS
CRIANÇAS CIGANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
JAGUAQUARA-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Pereira de Aguiar

JEQUIÉ-BAHIA

2025

S581r Silva, Lidiane Almeida

Relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na educação infantil em Jaguaquara-BA / Lidiane Almeida Silva. - Jequié, 2025.

164f.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Pereira de Aguiar

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Jequié, 2025.

1. Relações Étnicas. 2. Crianças Ciganas. 3. Educação Infantil. I. Aguiar, Itamar Pereira de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. III. Título.

CDD - 305.891497

Eridiana Souza Silva - CRB 5/2129. Bibliotecária - UESB - Campus Jequié-BA.



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e
Contemporaneidade - UESB/RTR/PROPI/PPGREC

LIDIANE ALMEIDA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-SOCIOCULTURAIS QUE PERMEIAM AS
CRIANÇAS CIGANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
JAGUAQUARA-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e Educação

Aprovada em: 08 de setembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. Itamar Pereira de Aguiar (UESB)
Presidente da Banca/Orientador

Prof^a. Dr^a. Sandra Célia Coelho Gomes (UNEB)
Examinadora Externa

Prof^o. Dr^o. Daniel Valério Martins
(UESB) Examinador Interno

**Jequié
2025**



Documento assinado eletronicamente por **Itamar Pereira de Aguiar**, **Professor Pleno**, em 17/09/2025, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Celia Coelho Gomes Da Silva**, **Professora**, em 03/10/2025, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Valério Martins**, **Professor Visitante**, em 06/10/2025, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00120094938** e o código CRC **E95A6E59**.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos: Neto, Pedro e Fillipe, a minha mãe Bernadete, aos “Filhos do Sol” e suas intinerâncias.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é um dos gestos mais nobres do ser humano. Faço questão de estar me debruçando em ser grata em todos os instantes, mesmo sabendo dos momentos de turbulência que nos surpreendem. Deixo aqui, a priori, minha eterna gratidão ÀQUELE que, em todos os momentos, jamais soltou a minha mão e me desamparou: Deus, o centro da minha vida. Obrigada por ser meu amparo em situações desafiadoras, por ser minha companhia nos momentos sombrios e de solidão. Muitos foram os momentos em que o frio na barriga surgiu, mas logo me lembro de que “tudo posso naquele que me fortalece” e que tudo passa. Vamos seguindo.

Estendo meus sinceros agradecimentos ao Professor Itamar Pereira de Aguiar, uma enciclopédia viva, ser humano competente, responsável e comprometido em tudo que faz. Sempre estive ao meu lado como parceiro para auxiliar e melhor direcionar os estudos e a escrita. Com suas pontuações rigorosas, ensinou-me como, de fato, ser uma pesquisadora atenta e comprometida com o mundo científico, contribuindo para as inovações futuras e respeitando sempre o próximo com suas particularidades. Nossos momentos de orientação serviram para concretizar que, além de orientador, ganhei um amigo. Gratidão, querido professor!

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, por meio do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, por estar entre os diversos pesquisadores que contribuem para o universo científico com ideias que impulsionam o melhoramento e avanço das pesquisas. Isso me fez permanecer confiante de que o caminho a percorrer estava seguindo a direção certa.

Aos professores e professoras, que foram peças fundamentais no processo de aprendizado, pelas trocas de experiências e motivação nos momentos de dúvidas, em que os esclarecimentos vinham de maneira a tranquilizar e, ao mesmo tempo, mostrar para que e por que estávamos ali. Levarei seus ensinamentos para a vida. Gratidão!

Aos funcionários do ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas, pelo carinho e cuidado em todos os momentos em que estive neste espaço. Vocês fazem parte da minha trajetória e têm me ensinado como estar a serviço nos mínimos detalhes. Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001, conforme Portaria CAPES nº 206/2018. Gratidão!

Aos meus filhos Neto, Pedro e Fillipe: se percorresse o universo para encontrar palavras, seriam insuficientes para expressar minha gratidão a vocês, que, desde o incentivo até as correções de leituras, estiveram presentes neste percurso. Obrigada por serem meus exemplos de coragem, estudo, determinação e, acima de tudo, respeito e amor ao semelhante. Amo vocês incondicionalmente. Obrigada, filhos!

À minha mãe Bernadete, pelo carinho e apoio. Sei que este sonho também partilho com a senhora, que sempre acreditou que, no momento certo, aconteceria o tão esperado Mestrado. Obrigada por todas as orações. Sei que, todas as vezes que pegava a estrada para estudar, a senhora me abençoava e pedia a proteção divina sobre mim. Gratidão, minha eterna intercessora. Te amo!

Aos meus irmãos, em especial Fernando, que em todos os momentos caminhou comigo, orientando nas dúvidas que surgiam e encorajando-me sempre com seu lado positivo, de que tudo daria certo. E deu, irmão! Suas falas sempre foram de encorajamento. Obrigada por ter me ajudado a chegar até aqui!

Aos colegas do curso, muito obrigada pela parceria e pelas trocas significativas. Sei que alguns levarei para sempre, pela proximidade e afinidade; outros encontraremos pelos destinos da vida. Todo esse convívio serviu para o meu amadurecimento pessoal e profissional. Obrigada por tudo, queridos colegas.

Ao Grupo Escolar Lomanto Júnior, que me acolheu e disponibilizou todas as informações possíveis e necessárias para o melhor desempenho desta pesquisa, minha gratidão à equipe diretiva, professores e funcionários de apoio. Sei que vocês foram importantes para que eu chegasse até aqui.

Às crianças ciganas e seus familiares, minha gratidão por todo acolhimento, disponibilidade e autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – e do Termo de Autorização para uso de imagens e depoimentos, que foram imprescindíveis para a coleta de dados, elementos indispensáveis para a realização desta pesquisa. Muito obrigada! O meu desejo é que vocês se sintam acolhidos e respeitados tanto pelos cidadãos não ciganos quanto pelas políticas públicas ofertadas à vossa etnia.

A todos aqueles que, próximos ou distantes, estiveram comigo nessa caminhada, desde um incentivo até o emanar de uma energia positiva para que eu

chegasse a este momento de triunfo em minha trajetória. Todas as contribuições serviram para que, de alguma forma, eu estivesse aqui. Os erros e os acertos, em forma de conhecimento e aprendizado, me impulsionaram até a chegada. Gratidão!

Somos constituídos por ideias que, ao longo da existência, podem ser modificadas, excluídas ou reconstruídas. Nesse movimento de trocas, adquirimos novos saberes.

LIDIANE ALMEIDA SILVA

SILVA, Lidiane Almeida. *Relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na educação infantil em Jaguaquara-BA*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Jequié, 2025.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada **Relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na educação infantil em Jaguaquara-BA**, faz referência às relações étnicas no contexto do Grupo Escolar Lomanto Júnior, localizado no distrito Stela Câmara Dubois, pertencente ao município de Jaguaquara-BA. A pesquisa fundamentou-se na seguinte questão: como acontecem as relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na educação infantil no Grupo Escolar Lomanto Júnior? A etnografia tem sido uma das principais metodologias empregadas pela antropologia da educação, utilizada nesta pesquisa enquanto descrição densa e integrante da abordagem qualitativa. O objetivo geral consistiu em analisar as relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na educação infantil no Grupo Escolar Lomanto Júnior. Como objetivos específicos, destacam-se: Investigar a origem dos ciganos e sua chegada ao distrito Stela Câmara Dubois; identificar como se manifestam os elementos culturais das crianças ciganas; elencar os fatores que interferem nas relações entre famílias ciganas e a comunidade escolar; descrever os preconceitos e discriminações nas relações entre ciganos e demais estudantes no ambiente escolar; observar se o currículo escolar contempla as realidades das etnias ciganas matriculadas no Grupo Escolar Lomanto Júnior. Utilizaram-se como aportes teóricos referências que dialogam e serviram de embasamento para as discussões e a compreensão do tema pesquisado, tais como: Geertz (1989), Senna (2005), Mota (1998), Teixeira (2008), Moonem (2011), Moraes (1981), Minayo (2009), entre outros. Foram encontrados poucos registros sobre o assunto pesquisado com crianças ciganas. Os resultados desta pesquisa revelam-se ainda pouco satisfatórios, uma vez que evidenciam a ineficácia das políticas públicas, bem como a baixa efetividade das poucas leis que asseguram os direitos da etnia cigana. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética para validar sua veracidade e contribuir para novos estudos que busquem aprofundar esse tema.

Palavras-chave: Relações Étnicas; Crianças Ciganas; Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation, titled **Ethnic-Sociocultural Relations that Permeate Roma Children in Early Childhood Education in Jaguaquara-BA**, refers to the ethnic relations in the context of the Lomanto Júnior School Group, located in the Stela Câmara Dubois district, belonging to the municipality of Jaguaquara-BA. The research was based on the following question: how do the ethnic-sociocultural relations that permeate Roma children in early childhood education at the Lomanto Júnior School Group occur? Ethnography has been one of the main methodologies employed by the anthropology of education, used in this research as dense description and part of the qualitative approach. The general objective was to analyze the ethnic-sociocultural relations that permeate Roma children in early childhood education at the Lomanto Júnior School Group. Specific objectives include: investigating the origin of the Roma and their arrival in the Stela Câmara Dubois district; identifying how cultural elements manifest of the Roma children; to list the factors that interfere in the relationships between Roma families and the school community; to describe the prejudices and discrimination in the relationships between Roma and other students in the school environment; to observe whether the school curriculum addresses the realities of the Roma ethnicities enrolled at Lomanto Júnior School. Theoretical references that engage in dialogue and served as a basis for discussions and understanding of the researched topic were used, such as: Geertz (1989), Senna (2005), Mota (1998), Teixeira (2008), Moonem (2011), Moraes (1981), Minayo (2009), among others. There were few records found on the researched topic with Roma children. The results of this research are still unsatisfactory, as they demonstrate the ineffectiveness of public policies, as well as the low effectiveness of the few laws that ensure the rights of the Roma ethnicity. The research was submitted to the Ethics Committee to validate its veracity and contribute to new studies that seek to deepen this topic.

Keywords: Ethnic Relations; Romani Children; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Casa da sede da Fazenda Toca da Onça.....	26
Figura 2. Chegada do trem de ferro à Jaguaquara.....	28
Figura 3 – Praça dos Imigrantes.....	30
Figura 4- Mapa da localização de Jaguaquara.....	31
Figura 5. Colégio Taylor-Egídio, antiga sede da fazenda Bela Vista. Onde funcionava a escola e a residência do diretor.....	33
Figura 6. Prédio escolar Carneiro Ribeiro Concluído em 1929.....	36
Figura 7. Coronel Guilherme Silva recepciona as Irmãs Franciscanas Imaculatinas.....	38
Figura 8. Colégio Luzia Silva.....	40
Figura 9. Colégio Pio XII.....	42
Figura 10. Local onde foram construídos os primeiros barracos.....	43
Figura 11. Grupo Escolar Lomanto Junior.....	45
Figura 12. Escola Municipal Irmã Dulce.....	47
Figura 13. Competências Gerais da BNCC.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANAÍ - Associação Nacional de Ação Índigenista;

ANDHEP - Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação;

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;

BNCC - Base Nacional Comum Curricular;

CBBa - Convenção Batista Baiana;

CEB - Câmara de Educação Básica;

CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional em Alimentos e Recursos Naturais;

CNE - Conselho Nacional de Educação;

D.O.U - Diário Oficial da União;

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

DNER - Departamento Nacional de Estradas e Rodagens;

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente;

EJA - Educação de Jovens e Adultos;

ERRC - European Roma Rights Centre;

ERTE - Escola Estadual Rural Taylor-Egídio;

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

MEC - Ministério da Educação e Cultura;

NEM - Novo Ensino Médio;

ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas;

PPGREC- Programa de Pós- Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade;

PPP- Projeto Político Pedagógico;

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego;

RCMJ -Referencial Curricular Municipal de Jaguaquara;

RE - Regimento Escolar;

TCLE – Termo de Consentimento Livre e esclarecido;

UESB - Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

UPT- Universidade Para Todos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JAGUAQUARA	25
1.1 A ORIGEM DA CIDADE.....	25
1.2 CIDADE EDUCAÇÃO.....	32
1.3 PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO.....	35
1.4 DE SEDE À ESCOLA.....	37
1.5 COLÉGIO PIO XII.....	40
1.6 POVOADO À DISTRITO.....	43
1.7 EDUCAÇÃO DO DISTRITO.....	44
1.8 EDUCAÇÃO CRESCENTE.....	45
1.9 FORTALECENDO A EDUCAÇÃO.....	46
1.10 DE MERCADO À ESCOLA.....	46
1.11 MEMÓRIA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE JAGUAQUARA.....	48
CAPÍTULO II – A ORIGEM DAS ETNIAS CIGANAS QUE RESIDEM NO DISTRITO STELA CÂMARA DUBOIS	50
2.1 OS CIGANOS E SUA TRAJETÓRIA.....	50
2.2 NOMADISMO/SEDENTARIZAÇÃO.....	54
2.3 A CULTURA CIGANA.....	59
2.4 A POPULAÇÃO CIGANA E O ACESSO A ESCOLA.....	65
2.5 TRILHANDO O ITINERÁRIO DA DESCRIÇÃO DENSA.....	69
CAPÍTULO III- ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAS ÀS ETNIAS CIGANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
3.1 DAS CRIANÇAS E SEUS DIREITOS.....	83
3.2 MANIFESTAÇÕES DA CULTURA CIGANA NA ESCOLA.....	89
3.3 CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO.....	94
3.4 AMBIENTE ESCOLAR E SUAS INTERFACES NA EDUCAÇÃO INFANTIL....	104
3.5 AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS CIGANAS.....	110

CAPÍTULO IV- AS RELAÇÕES ÉTNICO - SOCIOCULTURAIS ENTRE CIGANOS E DEMAIS COMPONENTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	114
4.1 OS CIGANOS E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE LOCAL.....	114
4.2 A ESTRUTURA DA RELAÇÃO FAMÍLIA CIGANA E COMUNIDADE ESCOLAR.....	119
4.3 TROCAS SIMBÓLICAS E SABERES CULTURAIS.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social que acontece em diferentes espaços. Quando este se concretiza de maneira adequada, há forte contribuição para o desenvolvimento e prática da cidadania. Cabe salientar a importância da efetivação e atualização de políticas públicas que garantam educação qualificada e igualitária para todos os indivíduos.

O Distrito Stela Câmara Dubois, pertencente ao município de Jaguaquara-BA, por ser um local situado às margens da BR-116, facilita a ida e vinda de muitas pessoas, e com os povos da etnia cigana não foi diferente. Alguns de passagem, outros fixam sua moradia por determinado tempo em tendas ou casas que alugam. Porém, é muito comum caminhar pelas ruas e encontrar pessoas da cultura cigana circulando pelo comércio, sendo fácil seu reconhecimento por suas roupas bastante coloridas, vendas ambulantes, misticismos, o uso da fala e outras características.

Recordo-me que, ainda quando criança, escutava falar dos povos ciganos: "não se aproxime de ciganos", "eles roubam"; não conseguia entender por que os tratavam dessa forma, sem querer aproximação. Considerados bons trocadores e negociantes, ninguém podia devê-los. Quando alguém que não pertencia à etnia cigana tinha "cobranças", ou seja, os credores, logo procurava os ciganos para receber a dívida. Tanto que as pessoas devedoras sempre tinham "medo de cigano"; quando eles iam fazer a cobrança, nem sempre por meios ortodoxos, era certo o recebimento da dívida. Para os ciganos, isso era uma forma de trabalho, pois recebiam uma parte da cobrança.

Quando alguém precisava fazer algum empréstimo financeiro, recorria aos ciganos; eles emprestavam cobrando juros acima da média e eram vistos como "agiotas". Nesse sentido, ouviam-se falas como: "ninguém deve a cigano", "cigano é um povo esperto", "cigano não perde nada". Até na aparência eram julgados; quando alguém realizava algum procedimento dentário, escutava-se: "tá igual cigano, com dente de ouro".

Encontrar mulheres ciganas pelas ruas, e particularmente no comércio do Distrito, sempre foi sinal de beleza e sensualidade: mulheres bonitas, sempre bem vestidas, cabelos longos e arrumados, muitas joias, adereços e brilho, despertando

muita atenção. Quando tentavam se aproximar, querendo fazer leitura de mão e cobrar, as pessoas se afastavam assustadas. Essas vivências contribuíram para incutir medo e dificultar as relações com indivíduos de povos ciganos.

Diante do quadro supracitado, nota-se que o preconceito contra os ciganos vem desde muito tempo, sendo julgados pela aparência e características próprias de sua cultura. Faz-se necessário desenvolver conscientização e estudos que favoreçam e evidenciem a importância étnica da população cigana para a promoção de direitos igualitários, respeitando suas origens.

O processo para a construção do aprendizado persiste em buscar entender determinadas situações que acontecem: inquietação, indagação, suposição, ou, por assim dizer, dúvida. Sendo assim, a ideia de pesquisar este tema surgiu de leituras e da própria realidade vivenciada no espaço do Grupo Escolar Lomanto Júnior.

Minha trajetória com a educação começou cedo. De secretária escolar a gestora, lecionei como professora na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental I e II. Essas experiências me levaram a refletir sobre a importância dessas vivências para compreender como as relações são estabelecidas.

Durante o tempo e experiências vivenciadas, não havia estabelecido contato com a etnia cigana no contexto educacional. Atualmente, enquanto professora da Educação Infantil, deparei-me com crianças ciganas matriculadas, despertando enorme curiosidade e interesse. Isso gerou a questão que direciona esta pesquisa: como acontecem as relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na Educação Infantil no Grupo Escolar Lomanto Júnior?

Tendo em vista o problema que guia esta pesquisa, apresenta-se como objetivo geral: analisar as relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na Educação Infantil no Grupo Escolar Lomanto Júnior.

Objetivos específicos:

1. Investigar a origem dos ciganos e sua chegada no Distrito Stela Câmara Dubois;
2. Identificar como se manifestam os elementos de cultura das crianças ciganas;

3. Elencar os fatores que interferem nas relações entre famílias ciganas e indivíduos da comunidade escolar;
4. Descrever os preconceitos e discriminações nas relações entre ciganos e demais estudantes no ambiente escolar;
5. Observar se o currículo escolar contempla as realidades das etnias ciganas matriculadas no Grupo Escolar Lomanto Júnior.

Entender como indivíduos da etnia cigana estão inseridos no processo educacional, sendo considerados povos ágrafos, tornou-se motivação e uma das ferramentas necessárias para continuar compreendendo as crianças ciganas, com idade de cinco anos, em suas relações no espaço escolar, vez que poucas são as discussões sobre a educação de crianças de etnias ciganas em sua fase inicial, na Educação Infantil.

Segundo Cairus (2014), por volta do século XVI, estudos apontam o início da chegada dos primeiros ciganos ao Brasil, oriundos da Romênia, Turquia, Grécia, Espanha, Portugal, Alemanha e França, trazendo suas experiências, vivências e aspectos de suas tradições. Entende-se que foram divididos em três etnias: Calon, Rom e Sinti, espalhando-se pelos diversos estados do território brasileiro. Os povos ciganos apresentam característica nômade, por não fixarem moradia nos lugares por onde passam, mas deixam contribuições dos seus ensinamentos e sua cultura.

Para Senna (2005), atualmente percebe-se que, com o aumento da sedentarização, os ciganos estão fixando moradia em residências nas cidades, deixando, aos poucos, de morar em tendas. Nesse sentido, tornou-se necessário estabelecer relações e desenvolver atividades em diversas áreas sociais, dentre elas a educação, haja vista que a escola tem a finalidade de integrar o sujeito em suas diversas particularidades no meio em que vive e convive.

Todo esse processo tornou-se necessário para que as crianças, desde cedo, firmassem relações com outras crianças na primeira infância, permitindo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à construção da aprendizagem. Com isso, faz-se preciso entender as relações étnicas estabelecidas pelas crianças ciganas com as demais crianças no contexto escolar e as trocas

simbólicas entre etnias e culturas.

O aprendizado persiste em aperfeiçoar os conhecimentos para aquisição de novos saberes. Nota-se que há um constante movimento de inovação: a todo momento acontecem mudanças que impactam a aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário registrar a importância dessas mudanças para que esses saberes possam estar a serviço, compartilhando vivências, com o intuito de possibilitar oportunidades aos indivíduos.

Frente a tudo que foi dito e à existência de poucos ou nenhum estudo sobre o tema, justifica-se a realização desta pesquisa no Distrito Stela Câmara Dubois, por se tratar do primeiro trabalho que contempla as relações étnicas das crianças ciganas no contexto da Educação Infantil, o que fundamenta esta proposta de pesquisa, conferindo-lhe legitimidade, pela compreensão das relações étnicas.

A pesquisa foi realizada no Grupo Escolar Lomanto Júnior, na Educação Infantil, observando crianças ciganas com faixa etária de cinco anos, em suas relações com as demais crianças matriculadas e funcionários, bem como possíveis relações entre seus familiares e a comunidade escolar.

Diante das inquietações, dúvidas e incertezas, faz-se necessária uma investigação etnográfica, integrante da pesquisa qualitativa, que implicará na análise e estudo de informações referentes aos ciganos matriculados na Educação Infantil. As fontes de coleta de dados foram: pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. A pesquisa bibliográfica foi o primeiro passo para levantar o conhecimento disponível na área, identificando teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o fenômeno investigado.

As abordagens metodológicas e a etnografia possibilitaram perceber como acontecem as relações étnicas de um grupo fechado, como o da etnia cigana. Nesse sentido, torna-se imprescindível localizá-los no espaço, distinguir o momento dos acontecimentos em cada situação e perceber as relações estabelecidas entre eles. Para tanto, é fundamental ter conhecimento da identidade étnica, atividades econômicas, religiosas, culturais, sociais e da história de cada grupo, que se

transforma em um dinamismo constante.

Nas pesquisas antropológicas, é utilizado o método que geralmente apresenta a vida moderna como maneira de aproximar os conteúdos etnográficos da antropologia. Nesta perspectiva, muitas discussões se apresentam sobre a etnografia, baseada na experiência do pesquisador em estar no campo e registrar todos os dados possíveis, detendo como base as observações sobre a realidade experienciada. Haja vista que a relação com os sujeitos da pesquisa comprova o trabalho antropológico. Sendo assim, a autora afirma:

Ao fim de um século de pesquisa de campo, parece haver hoje certo consenso de que os dados de pesquisa não são apenas 'observados'. Eles oferecem a possibilidade de que se possa revelar, não ao pesquisador, mas no pesquisador, aquele 'resíduo' incompreensível, mas potencialmente significativo, entre as categorias nativas apresentadas pelos informantes e a observação do etnógrafo, inexperiente na cultura estudada e apenas familiarizado com a literatura teórico-etnográfica da disciplina (Peirano, 1992, p. 7).

Os dados obtidos por meio das observações e entrevistas semiestruturadas foram anexados e arquivados, incluindo documentos, áudios, modelos de guia de entrevista e termos, salientando que algumas informações são sigilosas, o que comprova e autentica a realidade analisada pelo pesquisador.

Por meio da investigação etnográfica e observação participante, o pesquisador interage com o sujeito no campo. Nesse sentido, Minayo (2009) alerta que esse tipo de abordagem exige do pesquisador bastante sensibilidade, pois muito do que é observado é de forma superficial, mudando de sentido após ser objeto de descrição e interpretação acuradas.

A entrevista semiestruturada e o diário de campo foram utilizadas como técnicas que possibilitaram obter informações precisas para esta pesquisa, sendo transcritas, concebendo um registro rigorosamente textual. Por meio da teoria interpretativa, a coleta de dados no campo é delimitada, decorrente da “Descrição Densa” (Geertz, 1989, p. 4), ou valores opinativos tidos como verdadeiros, possibilitando que, através da pesquisa etnográfica, se possa reconstruir as formas simbólicas compreendidas nos vários contextos da vida social.

Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e interpretação de uma “outra” realidade circunscrita, mas como uma

negociação construtiva envolvendo, pelo menos, dois sujeitos e, muitas vezes, mais, conscientes e politicamente significativos (Clifford, 1998, p. 43).

Empregamos a definição defendida por Geertz (1989, p. 4) para proceder com os elementos que compõem os objetivos desta pesquisa. Para ele, a cultura é essencialmente semiótica e afirma que "[...] é pública porque o seu significado o é".

Diante dos autores supracitados, outros auxiliaram o estudo das perspectivas culturais da etnia em pauta, como Mota (1998), que retrata as tradições dos povos ciganos, e Senna (2005), que estuda a sedentarização dos povos ciganos em Utinga-BA, acompanhando as ideias de Geertz (1989) sobre as teias de significados.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 1989, p. 04).

Nesse sentido, quando há pesquisas etnográficas, a interpretação dos significados se faz no entrelace das teias de relações entre os grupos e indivíduos. Poutignat e Streiff-Fénart, baseados nos estudos de Frederick Barth, definem grupo étnico e etnicidade como essenciais para o entendimento da etnia em questão, bem como das relações em grupo e com outros indivíduos.

Demais especialistas colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa por conhecerem a cultura, memória e a etnia cigana, como Teixeira (2008), Polack (1992), Gasbarro (2011), Bourdieu (1988), Moonen (2011), Filho (1989), Mota (1998) e Faria (2007), dentre outros.

O decorrer da pesquisa ocorreu de forma planejada, obtendo permissão para observações, entrevistas e coleta de demais dados, que serão descritos ao longo desta escrita. As famílias ciganas às quais tive acesso demonstraram acolhimento e prontamente responderam às questões solicitadas. Quanto ao espaço escolar, houve receptividade e animação por se tratar de um assunto novo para a comunidade escolar.

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Etnicidade, Memória e Educação do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, com enfoque interdisciplinar, envolvendo levantamento de dados sobre a história dos ciganos, observação das relações étnicas por meio de anotações e gravação sonora,

entrevistas com familiares da etnia cigana e análise e interpretação dos dados, observando como se dão as relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na Educação Infantil em Jaguaquara, Bahia.

A pesquisa se configura em quatro capítulos, cada um relevante para discutir como os acontecimentos se tornaram instrumentos em sua estrutura, respondendo aos objetivos propostos. Cada capítulo foi organizado na perspectiva de encadear conceitos por meio de leituras específicas para compreender os fenômenos envolvidos nas relações étnicas, tendo como referência a etnia cigana.

O **Capítulo I** caracteriza-se pela história da educação do município de Jaguaquara-BA, percorrendo sua origem até a compreensão do título de cidade-escola e sua contribuição para o desenvolvimento educacional do país. Seguindo a mesma linha de pensamento, adentra-se na origem do distrito onde a pesquisa foi realizada.

No **Capítulo II**, aborda-se a origem das etnias ciganas residentes no Distrito Stela Câmara Dubois, entendendo como esses povos se originaram e chegaram ao distrito, contribuindo com a cultura local, estabelecendo suas relações e sedentarização.

No **Capítulo III**, analisa-se a adequação do currículo escolar às etnias ciganas na Educação Infantil, verificando políticas públicas relativas à etnia da população cigana e a contemplação curricular de seus direitos.

Por fim, o **Capítulo IV** trata das relações étnico-socioculturais entre ciganos e demais componentes escolares. Todos esses embasamentos, provenientes de fontes de leitura, possibilitam compreender como essas relações estão estruturadas na perspectiva da troca simbólica de saberes culturais.

A escrita em capítulos auxilia o leitor a compreender de maneira clara como são estabelecidas as relações étnico-socioculturais das crianças ciganas, considerando que a cultura cigana é carregada de elementos simbólicos e perpassa diversos espaços. Cada espaço visitado deixa seu legado: o patrimônio real do povo cigano movimenta-se pelo conhecimento, pois a alma dos “filhos do sol”, como também são conhecidos, é repleta de ensinamentos. Assim, nomadismo e sedentarismo se equilibram na trajetória dos ciganos.

Nas considerações finais, os resultados da análise e da coleta de dados sobre as relações étnico-socioculturais das crianças ciganas na Educação Infantil serão

apresentados, enfatizando as características próximas e distantes das crianças e de seus familiares em relação a todos os componentes da comunidade escolar, com base em dados empíricos interpretados, visando à discussão e análise das relações étnicas.

Todas as obras que embasaram esta pesquisa estão listadas nas referências bibliográficas, em ordem alfabética, abrangendo temas sobre relações étnicas, cultura, memória, Educação Infantil e etnicidade, com destaque para a população cigana.

Nos anexos estão elementos que evidenciam a pesquisa realizada, bem como registros que ilustram o quanto foi pesquisado para quem acessar este texto.

CAPÍTULO I - A História da Educação no Município de Jaguaquara

Com o objetivo de investigar a origem dos ciganos no Distrito Stela Câmara Dubois, tornou-se preciso percorrer a história da cidade de Jaguaquara desde sua origem, sua influência nas regiões circunvizinhas, no estado e no país, bem como sua relação com a educação. Tendo como base referencial autores da cidade e região, dentre eles Rosa (2016), Andrade (1998) e Farias (2011), entre outros que vivenciaram e contribuíram para tornar conhecida a história do município, com relevância em seu legado educacional. A origem da cidade, o título de cidade-educação, a primeira escola pública, a origem do distrito, a memória educacional, a escola onde foram desenvolvidas as observações e os maiores atributos relacionados a esta pesquisa também farão parte deste capítulo.

1.1 A origem da cidade.

A história de Jaguaquara inicia-se no final do século XIX, em 1840, quando surge uma fazenda por nome “Toca da Onça”, pertencente a Manoel Esteves de Souza. Com a morte de sua esposa, Maria Tereza de Jesus, a fazenda passou pelo processo de inventário. Logo após a partilha, a fazenda passou a pertencer à filha do casal supracitado, Maria Cândida de Jesus, e a seu esposo, Manoel Inácio Barreto. Com o falecimento do casal, a fazenda passou a pertencer à sua filha Maria Francisca de Jesus, registrada pelo seu curador em 12 de junho de 1858. Em seguida, a fazenda passou para Manoel Coelho Lima que realizou sua venda em 16 de junho de 1877 à Fortunato Coelho & Cia, firma implantada em Aratuípe-Ba, passando à sucessão para firma Pinho Avelar & Cia. Antônio Gomes Pita se juntou a Firma Pinho & Cia, formando uma sociedade comercial denominada Gomes Pita & Cia, instalada na sede da fazenda. Contudo, em 1895, com o falecimento de Antônio Gomes Pita, findou-se a sociedade¹.

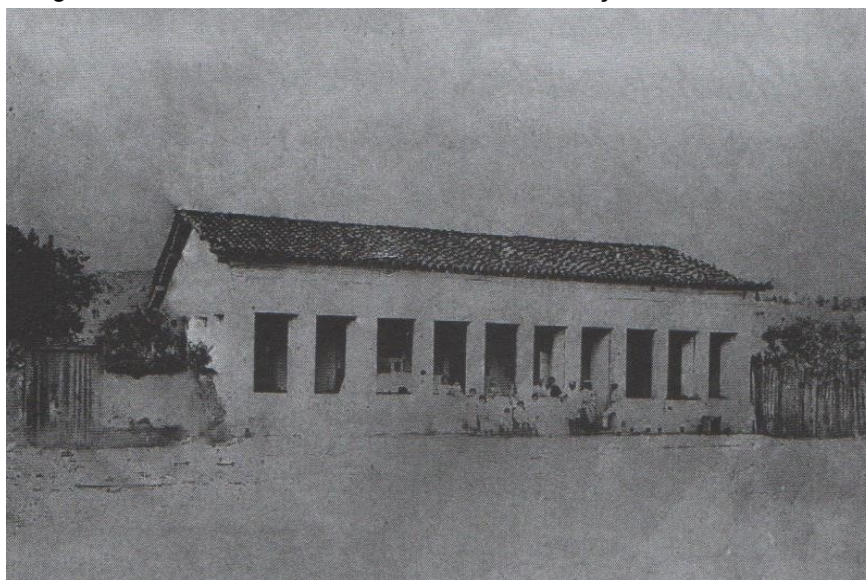
¹ Informações encontradas no documento :

Em julho de 1896, a firma Fortunato Pinho Avelar & Cia, juntamente com Guilherme Martins do Eirado e Silva, inicia uma sociedade mercantil intitulada Guilherme Silva & Cia, com sede na fazenda Toca da Onça. Guilherme, como sócio-gerente, passou a residir na referida fazenda a partir 2 de julho de 1896.

Em 12 de outubro de 1901, o contrato social foi reavaliado, agregando a firma Fortunato Pinho Avelar & Cia, integrando-a com iguais condições, incluindo parte do capital social da firma. O funcionamento da firma durou 12 anos. O término aconteceu quando Guilherme obteve a parte da firma que pertencia a Fortunato Pinho Avelar & Cia, incluindo a fazenda Toca da Onça. Desfeito o contrato social, passou a administrar sua atual firma com a razão social Guilherme Martins do Eirado e Silva.

A fazenda era composta por três casas: a residência do casal, que era a sede; uma casa que servia de depósito, acomodação de empregados e rancharia para viajantes; e uma casa de farinha. Com o passar do tempo, a casa da sede foi doada para as irmãs Franciscanas, atualmente o Colégio Luzia Silva; o depósito tornou-se a praça central da cidade, denominada J.J. Seabra; e a casa de farinha passou a pertencer a família Minahim, sendo demolida no final de 2011².

Figura 1. Casa da sede da Fazenda Toca da Onça. Por volta de 1910.



<https://acessoinformacao.org.br/licitacoes/arquivos/download/54fcfdcd402f988e9078d4f19be2d3bfa083a9b6.pdf>

² Informações encontradas no documento: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/d8c901f6-ec33-48c3-92df-4159b4e0e048/content>

Fonte: ROSA, Armando. **História de Jaguaquara e suas paisagens humanas**. 1º edição. JM Gráfica e Editora Ltda. 2016.

As primeiras casas foram tomando forma no ano de 1912, formando um povoado chamado Toca da Onça. Vale pontuar que este território pertencia ao município de Areia, atualmente cidade de Ubaíra³. Em 1913, antes mesmo da fundação da cidade, o trem de ferro chegou à localidade, passando sede do povoado.

Para conseguir que a estrada de ferro passasse pelo interior do povoado, Guilherme enfrentou situações conflituosas, travando diversas lutas, quando foi informado pelo engenheiro de que o projeto não poderia ser modificado devido aos altos custos e que ele não poderia mexer nos orçamentos, sendo orientado a comissão a emitir um ofício ao então governador J. J. Seabra, pedindo autorização para a modificação do projeto.

Guilherme, sempre seguro de si, não ficou de braços cruzados e procurou agendar uma audiência com o governador para resolver a situação da estrada de ferro. Essa atitude o colocava à frente de um espaço político:

Foi a primeira lição que o político neófito Guilherme Silva teve que aprender: no mundo da política sobrevive quem concilia interesses. E ali estava o momento para exercitar esse ensinamento de ouro: de um lado estava o jovem fazendeiro, pretendendo se firmar como líder político e do outro estava o poderoso governador “raposa velha” da política baiana nacional e mestre na arte de sedução eleitoral (Rosa, 2016, p.50).

Segundo informações encontradas no livro *História de Jaguaquara e suas paisagens humanas*, do autor Armando Rosa (2016), o então fazendeiro Guilherme conseguiu audiência com o governador, expôs sua reivindicação com firmeza, e o governador observou atentamente a fala de Guilherme, admirado com o fato de que um jovem, detentor de tamanha educação e esclarecimento, estava em defesa de uma causa para sua comunidade, notando a diferença diante de todos os inúmeros chefes políticos que adentravam seu gabinete. Para tanto, o governador aceitou a reivindicação, permitindo a passagem da linha de trem pela Toca da Onça.

Em consequência, este encontro favoreceu bastante a relação do governador com o senhor Guilherme, estabelecendo uma relação de respeito, amizade sólida e

³ informações encontradas no documento :

<https://acessoinformacao.org.br/licitacoes/arquivos/download/54fcfdcd402f988e9078d4f19be2d3bfa083a9b6.pdf>

duradoura.

A passagem da estrada de ferro significava esperança para todos os moradores. A importância social e econômica para a população tinha significado não só como meio de transporte, mas também como possibilidade e expectativa de notícias. Neste sentido:

A presença da ferrovia significava a vida das pessoas na região. Aliado ao progresso econômico, este processo estava imerso a outros significados no imaginário das pessoas: com o “trem de ferro” vinha também a nova notícia, o som do apito, a pessoa esperada, os produtos desejados, enfim, era sempre o reencontro com o novo (Inês, 1982 *apud* Rosa, 2016, p. 59).

A notícia da passagem do trem de ferro na Toca da Onça, transporte que trazia passageiros, animais, diversos produtos e mercadorias de Nazaré das Farinhas, deixou a população e o senhor Guilherme bastante confiantes com o crescimento local e regional. Jaguaquara ficou conhecida como “ponta de trilha”, pois a região trazia seus produtos e buscava os produtos que o trem trazia. Este movimento contribuiu positivamente para o progresso da cidade. Almeida (1980) contribui dizendo que: “[...] os benefícios que ela prestava, tanto como recurso de trânsito, quanto no particular das exportações que eram volumosas”.

Figura 2. Chegada do trem de ferro à Jaguaquara. 1916.



Fonte: https://www.instagram.com/p/CPA4fyQFj8/?img_index=8

Em 5 de outubro de 1915, com a promulgação da Lei nº 174, o nome do povoado Toca da Onça mudou para Jaguaquara, palavras sinônimas que significam: Jaguar – “Onça” e Quara – “Toca”, originárias da língua tupi-guarani. No ano de 1916, em 16 de maio, Jaguaquara passou a ser distrito de subdelegacia mediante o Decreto nº 1.540. A Lei Estadual nº 1.192, de 4 de junho de 1917, transferiu o 5º distrito de paz do povoado de Pé de Serra para Jaguaquara, tornando-o um povoado recente e progressista. Em 1º de setembro de 1920, nos quadros de apuração do recenseamento geral, o distrito de Jaguaquara ficou entre os componentes do município de Areia⁴.

Em 18 de maio de 1921, pela Lei Estadual nº 1.472, Jaguaquara passou à categoria de vila e município, com seu território separado do município de Areia. Com o Decreto nº 2.473, de 30 de maio de 1921, houve a primeira eleição para administrador de Jaguaquara, realizada em 3 de julho do mesmo ano, elegendo o senhor Guilherme Martins do Eirado e Silva, que foi empossado em 26 de agosto do corrente ano. Nos anos de 1922, em 17 de julho, por meio do Decreto nº 1.560, foi criado oficialmente o termo Jaguaquara. Só em 7 de setembro do mesmo ano, o primeiro juiz tomou posse. A sede do município, que se chamava Vila de Jaguaquara, em 30 de agosto de 1923, através da Lei Estadual nº 1.673, foi elevada à categoria de cidade.

Na década de 1950, imigrantes portugueses, italianos e japoneses saíram de seus países por conta da crise pós-guerra, desembarcando em Jaguaquara. Receberam lotes de terra do governo, apoiando-os a reorganizarem suas vidas. Começaram com a plantação de lavouras com técnicas avançadas, desconhecidas pela população para o cultivo. Sempre animados com a produção e o comércio de produtos agrícolas (cacau, café, farinha, milho, feijão etc.), os italianos cultivavam trigo e uva; o clima tornou-se muito favorável para o bom êxito da produção. Com resultados promissores, os produtos passaram a ser exportados para Salvador, pela estrada de ferro de Nazaré.

Assim, o autor contribui dizendo que: “As imigrantes [...] ao chegarem ao destino, deveriam receber toda assistência até tomarem posse do lote da família, com casa e outras benfeitorias necessárias para fixá-los em terras brasileiras” (Rosa, 2016,

⁴ Informações encontradas no documento:

<https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/d8c901f6-ec33-48c3-92df-4159b4e0e048/content>.

p. 195).

Os imigrantes tiveram papel muito relevante na história da cidade. Eles ajudaram a desenvolver o polo agrícola na região, que se tornou referência para o estado da Bahia, elevando Jaguaquara a ser considerada uma das cidades mais importantes do interior baiano, pela sua produção de hortifrúti.

Demais imigrantes foram chegando a Jaguaquara, dentre eles japoneses, espanhóis e peruanos, para cooperar com o desenvolvimento da cidade. Atualmente, na cidade, existe uma praça com três esculturas, denominada Praça dos Imigrantes, em homenagem aos principais povos que contribuíram para o progresso da cidade, sendo eles: português, italiano e japonês.

Figura 3 – Praça dos Imigrantes



Fonte: https://cdn.ibahia.com/wpcontent/uploads/fileadmin/representativas/RTEmagicC_Jaguaquara_Praca_dos_Imigrantes_02.jpg.jpg

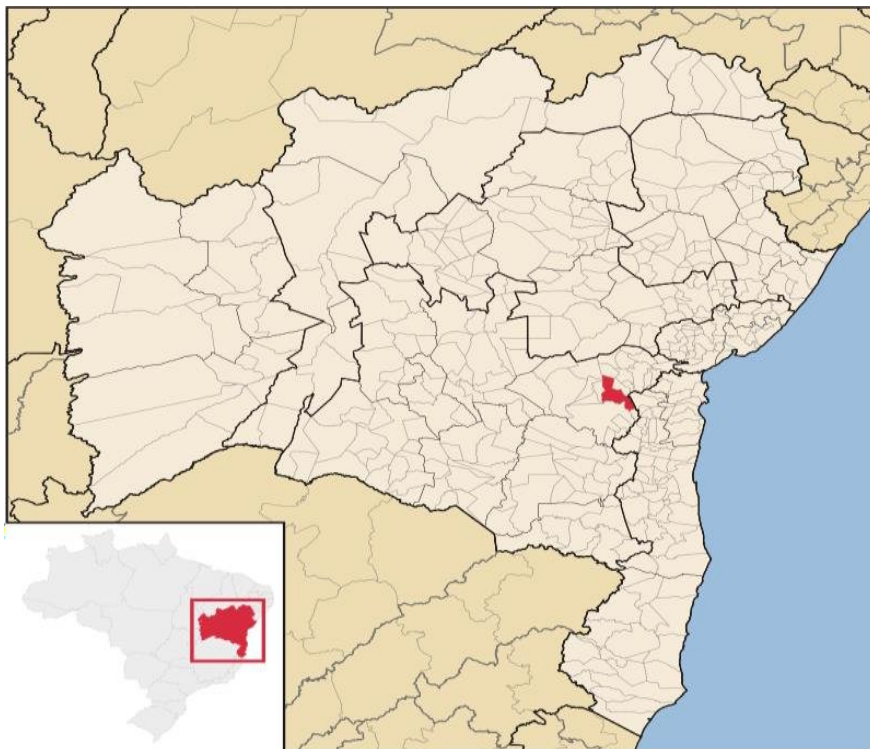
A cidade de Jaguaquara está localizada no Vale do Jiquiriçá, na região sudoeste do estado da Bahia, no Brasil. Distante 324 km da capital Salvador, possui

área territorial de 924,512 km² e, segundo o censo de 2022, uma população de 45.964 habitantes, informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A cidade é subdividida em 15 bairros, 3 distritos, além de inúmeros povoados e vilarejos rurais.

Jaguaquara possui clima frio no inverno, com temperaturas que podem chegar a 10°C, e quente/seco no verão, mantendo temperaturas que alcançam 28°C, com índice pluviométrico de cerca de 800 milímetros por ano. A economia do município perpassa pela agricultura, pecuária, comércio e mineração.

Concisamente, Jaguaquara apresenta enorme destaque, construído por ideias de cidadãos que acreditaram no potencial da terra e do povo para o pleno desenvolvimento, tendo destaque no contexto agrícola pela produção de hortifrutigranjeiros e na educação, por ser o berço educacional em tempos tão desafiadores.

Figura 4- Mapa da localização de Jaguaquara



Fonte: https://www.familysearch.org/pt/wiki/img_auth.php/4/48/Bahia_Municip_Jaguaquara.svg.png

1.2 Cidade Educação

Jaguaquara tem tradição educacional, motivo de orgulho para seus moradores, tanto que a qualificaram como Cidade Escola. Escolas de referência, como Taylor Egídio, Luzia Silva, Escola Carneiro Ribeiro e o Colégio Pio XII, as mais antigas do município, sempre foram destaque na região pelo bom ensino oferecido.

O senhor Guilherme Martins do Eirado e Silva não esperava pela chegada da Escola Taylor-Egídio em Jaguaquara. Tudo aconteceu com a Guerra Civil Americana, que durou entre os anos de 1861 a 1865, tornando-se o marco essencial para o surgimento do Colégio Taylor-Egídio. Diversos cristãos norte-americanos, após a guerra, refletiram sobre o real sentido da existência da humanidade, fato que os levou a tomar a decisão de se tornarem missionários com foco na área da educação, para melhor difundir suas ideias. Segundo Andrade (1998), acreditava-se que a:

Filosofia que encarnava a educação como arte, como ciência e, sobretudo como um processo de vida, pela vida e para a vida. Uma visão global sobre o mundo; uma visão de sociedade; uma visão sobre a comunidade e uma visão sobre a pessoa em suas dimensões intra e inter relacionais(Andrade, 1998, p. 27 – 28).

Salvador foi a cidade escolhida, aqui no Brasil, no ano de 1899, pelos primeiros missionários batistas Zacarias Clay Taylor e sua esposa Laura Taylor, que criaram a fundação Colégio Americano Egídio, posteriormente denominado Colégio Taylor Egídio, o primeiro colégio batista do Brasil. Informações encontradas no livro *Colégio Taylor Egídio: 100 anos*, de Daria Gláucia Vaz de Andrade (1998).

A crise financeira atingiu a organização, ameaçando seu fechamento. O capitão Egídio Pereira de Almeida, passando por uma experiência espiritual e convertendo-se ao cristianismo batista, juntou-se ao casal de missionários, fazendo uma doação de aproximadamente 300 hectares de suas terras no município de Jaguaquara para a construção do colégio. Em 1922, efetivamente, o Colégio Taylor Egídio – junção do nome do casal Taylor e do doador das terras, capitão Egídio – passou a funcionar em Jaguaquara, com a transferência do colégio de Salvador. Segundo Andrade (1998):

Seguindo o “vale batista” do rio Jiquiriça, a localização escolhida para

abrigar o Taylor-Egídio foi Jaguaquara, clima excelente, topografia invejável, além de ser o ponto terminal da Estação de Ferro Nazaré. Igrejas, congregações brotavam nas regiões circunvizinhas e a família Almeida, fiel ao altruísmo do seu ascendente ilustre, já doara o terreno: uma fazenda que seria, e é a sede da escola (Andrade, 1998, pág. 74).

Figura 5 Colégio Taylor-Egídio, antiga sede da fazenda Bela Vista. Onde funcionava a escola e a residência do diretor. 1923.



Fonte : encontrei imagens que foram retiradas como capturas de tela do vídeo:
https://www.youtube.com/watch?v=Sv1hEzSvLQA&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3o%20dosEx-Alunos%20AlunoseAmigosdoCol%C3%A9gioTaylor-Eg%C3%ADdio.

Tempos se passaram. Em 1936, o Colégio Taylor-Egídio mais uma vez enfrentou desafios, com a transferência da linha da estrada de ferro de Nazaré para Jequié. Como instituição particular, a crise afetou significativamente a cidade de modo geral, haja visto que muitas famílias mudaram para outros municípios. O diretor da época ficou impossibilitado de continuar, o que levou a Convenção Batista Baiana a procurar quem assumiria o comando do colégio.

Em 1937, o então casal Carlos Dubois e Stela Câmara Dubois, oriundos da cidade de Recife, chegou a Jaguaquara. Eles haviam visitado a cidade, gostaram

muito dela, motivo que os fez retornar e fixar moradia.

O professor Carlos Dubois assumiu a direção do Colégio Taylor-Egídio, tirando-o da crise e impulsionando seu funcionamento. Destaca-se que, de escola primária, passou a funcionar em regime de internato e externato, com os cursos primário e ginásial. Em 1950, a implantação do curso científico ocorreu oficialmente em 1962. O colégio tornou-se referência na Bahia pelo regime de internato, atraindo muitos jovens de Salvador e demais regiões para estudar em Jaguaquara. Informações encontradas no livro *Colégio Taylor-Egídio: 100 anos*, de Daria Gláucia Vaz de Andrade (1998).

No ano de 2001, fundou-se a ERTE – Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, fruto de um projeto desenvolvido pela Dra. Telma Andrade e pelo Dr. Dilson Melo, apoiados pelo Secretário de Educação do Estado da Bahia, Eraldo Tinoco, salientando que todos os ex-alunos do colégio configuraram uma extensão dos conhecimentos adquiridos. Funcionando em regime de internato, com pedagogia de alternância, o aluno tem acompanhamento tanto no internato quanto na própria residência. A realização deste projeto se deu por meio da parceria entre o Colégio Taylor-Egídio (doadora), a VITAE (empreendedora), a Fundação José Carvalho (interveniente) e o Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Educação (mantenedora), com a finalidade de oferecer aos alunos um espaço acolhedor, prática educativa baseada na convicção de que as pessoas do campo, principalmente nas etapas da infância, adolescência e juventude, possuem todas as possibilidades de aprendizagem. Portanto, é preciso respeitar suas singularidades, sendo acolhidos como sujeitos de cultura distinta, não incapazes.

Ao longo de cento e quinze anos, o colégio, sempre conhecido como Taylor-Egídio, começou a passar por mudanças. Em 2013, com a Convenção Batista Baiana (CBBa), na presidência do pastor Edvan Gimenes Oliveira, o então Colégio Taylor-Egídio passou a ser chamado Colégio Batista Taylor-Egídio.

Em suma, a contribuição do Colégio Taylor-Egídio alavancou o município de Jaguaquara no quesito educação, tornando-se referência não só no estado da Bahia, mas também renomado no Brasil e no exterior. Pessoas abalizadas no cenário político, cultural, religioso e em demais áreas afins compartilharam e vivenciaram

momentos inesquecíveis e memoráveis, levando as experiências e o legado do Colégio Taylor-Egídio e da educação jaguaquarense por diversos espaços nacionais e internacionais como CIDADE ESCOLA.

Atualmente, a Escola Taylor-Egídio contempla alunos da educação infantil, do ensino fundamental I e II, e do ensino médio. Informações encontradas no PPP⁵ do Colégio Taylor-Egídio.

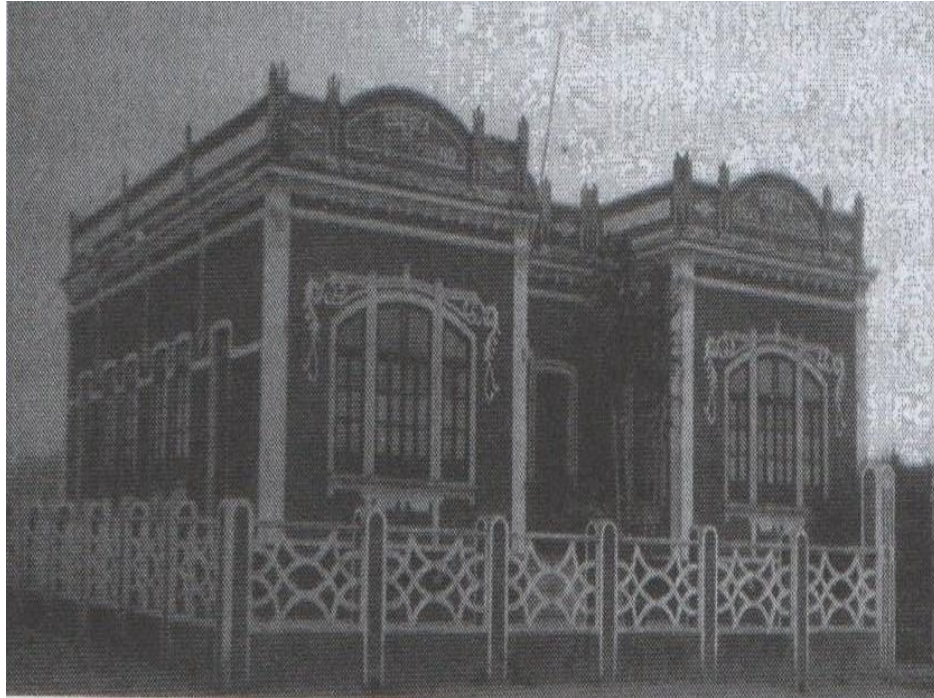
1.3 Primeira Escola Pública do Município

O desejo do então prefeito João Andrade, em sua gestão no período de outubro de 1924 a agosto de 1926, de construir uma escola pública no município, com o intuito de atender aos anseios da comunidade, tornava-se bastante necessário na ocasião, haja vista que, no município, havia apenas uma escola, sendo esta particular.

A educação no município de Jaguaquara se tornava muito promissora, surge mais uma escola, iniciando as obras de construção em 26 de março de 1927 e a inauguração acontece em 15 de novembro de 1928, com estrutura dividida para receber alunos do sexo feminino e do sexo masculino, cada sexo estudava em um pavilhão, intitulada Prédio Escolar Dr. Góis Calmon, em homenagem ao então governador do estado. Este nome não perdurou, posteriormente recebeu o nome de Escolas Reunidas Carneiro Ribeiro, homenageando o educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia foi mantenedora da Escola Carneiro Ribeiro até 06 de junho de 2005. Em 07 de junho de 2005, muda-se a entidade mantenedora, passando da secretaria do estado para a Prefeitura Municipal de Jaguaquara.

⁵ Projeto Político Pedagógico.

Figura 6. Prédio escolar Carneiro Ribeiro Concluído em 1929.



Fonte: ROSA, Armando. História de Jaguaquara e suas paisagens humanas. 1º edição. JM Gráfica e Editora Ltda. 2016.

A Escola Carneiro Ribeiro teve seu destaque na educação de Jaguaquara por ser a primeira escola pública do município, atendendo à educação primária, promovendo educação de qualidade a seus alunos. Fato interessante sobre a escola, sua estrutura que consta na fachada frontal com a divisão dos seus pavilhões em letreiros maiúsculos: sexo feminino e sexo masculino, tornando-se cartão postal da cidade. Para tanto, o autor corrobora quando diz que:

[...] preservar o referido imóvel, mas não é só como patrimônio material que a Escola Carneiro Ribeiro deve ser preservada, pois ela foi, e continua sendo, o berço cultural, o cenário de infinitas histórias, sonhos e esperanças de milhares de jaguaquarenses, muitos dos quais se destacaram e ganharam relevo em várias atividades profissionais (Rosa, 2016, p.138).

A educação promissora de uma localidade está diretamente relacionada ao comprometimento e à responsabilidade dos sujeitos que a compõem. Nesse sentido, a Escola Carneiro Ribeiro destaca-se pelo ensino de qualidade e pelo compromisso com a formação integral do indivíduo. Ao longo de sua trajetória, muitos cidadãos passaram por essa instituição, carregando consigo ensinamentos e valores que contribuíram para a construção de uma consciência social pautada na compreensão

de que a chave para a transformação perpassa pela educação. Atualmente, a escola atende crianças matriculadas no Ensino Fundamental I.

1.4 De Sede à Escola

Outro momento marcante na educação de Jaguaquara se inicia quando, a sede da antiga fazenda Toca da Onça, doada as Irmãs Franciscanas pelo então Guilherme Martins do Eirado e Silva⁶, com o intuito de que na cidade houvesse a primeira escola religiosa para seus filhos, os filhos jaguaquarenses e os demais vindos de outras localidades, o doador impõe as seguintes exigências: fundar uma escola com o nome Luzia Silva; por algum motivo a congregação beneficiada deslocar de Jaguaquara, a mesma deverá transferir para outra ordem de Religiosas os mesmos direitos e obrigações, dando continuidade ao que ele idealizou para a educação do município, o autor pontua que:

[...] uma multidão formada de senhoras “da sociedade”, autoridades, crianças e populares, se agita na plataforma de estação. As batinas dos padres capuchinhos se destacam na aglomeração. Eles estão esperando as freiras – Irmãs Franciscanas Imaculatinas – que veem assumir a Escola Luzia Silva. [...]. Escola de orientação católica, em Jaguaquara (Rosa, 2016, p.204).

O tão sonhado dia chegou: 12 de janeiro de 1950. As Irmãs Franciscanas Imaculatinas enfim chegaram a Jaguaquara, vindas da Itália, a pedido de Guilherme, e, em 15 de fevereiro de 1950, as Irmãs Franciscanas Imaculatinas oficialmente começaram as atividades com a Instituição Luzia Silva, nome dado à escola conforme pedido do doador, para homenagear sua esposa Maria Luiza de Souza e Silva, com a qual convivera 47 anos.

⁶ Informações encontradas em: <https://ppghis.uneb.br/wp-content/uploads/2022/08/Anais-do-VII-SHRL-versao-final.pdf>

Figura 7. Coronel Guilherme Silva recepciona as Irmãs Franciscanas Imaculatinas.



Fonte: ROSA, Armando. **História de Jaguaquara e suas paisagens humanas**. 1º edição. JM Gráfica e Editora Ltda. 2016.

Durante a direção geral das irmãs Franciscanas Imaculatinas, por muito tempo a escola funcionou como unidade particular, oferecendo os cursos: jardim de infância, pré-primário e primário de 1ª a 4ª série. No espaço de tempo entre 1959 e 1964, a escola oferecia regime de internato com dependências confortáveis, sendo procurada por diversos jovens do estado da Bahia. Em 23 de outubro 1959 ocorreu a atualização do Curso de Ginásio, passando a ser chamada de Colégio Luzia Silva.

Com passar dos anos, observando a situação de renda da comunidade e aceitando o pedido da igreja Católica e o documento de Puebla, em fazer opção pelos mais necessitados, a escola em parceria com o Estado, passou a atender a comunidade menos favorecida, tornando-se escola pública. Em 22 de fevereiro de 1965 autorizada pela Secretaria de Educação do Estado o funcionamento do Curso normal, desejo sonhado por todos que tornou realidade.

As irmãs Franciscanas Imaculatinas passaram por dias sombrios até que o inesperado acontece, as irmãs sem aviso prévio em meio de um ano letivo deixam o

Colégio sob responsabilidade da família Eirado e Silva. A comunidade juntamente com pessoas influentes, começaram a buscar por alternativas que solucionassem tal situação. Enquanto procurava alguma instituição religiosa que viesse assumir as reponsabilidades do Colégio, a professora Maria de Lourdes Oliveira, equipe administrativa e docentes assumem a difícil tarefa enfrentada pelo Colégio Luzia Silva. Nesse período a Prefeitura Municipal coopera assinando um convênio, oportunizando a continuidade dos trabalhos no Colégio.

Finalmente, em 28 de janeiro de 1995, a associação da companhia de Santa Úrsula, vinculada à União Romana da ordem de Santa Úrsula, conhecidas como Irmãs Ursulinas, trazem em sua missão o lema: “Servir na Educação Sobe as Diversas Formas de Vista da Evangelização”, para tanto:

E o servir é estar disponível ao irmão em qualquer circunstância a exemplo de Jesus Cristo [...]. Servir é dar a própria vida, não apenas por um ideal ou por uma causa justa, mas, por um deus-Pessoa, por um Deus-Pai, por um Deus feito Homem que continua vivendo no homem até o final da história. Servir é esquecimento de si, vitória sobre o ódio e libertação do egoísmo. Servir é amar (Farias,2011, p. 88).

Estando a serviço, as Irmãs de Santa Úrsula tomam posse e fixam moradia no município, motivo que trouxe enorme tranquilidade à comunidade e aos seus representantes, continuando os ensinamentos firmados pelas religiosas anteriores.

Atualmente, o Colégio continua sob os cuidados da Associação de Santa Úrsula, funcionando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, responsabilidade da Prefeitura Municipal, e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, responsabilidade do Governo do Estado. Com essa parceria, o Colégio Luzia Silva vem dando continuidade aos ensinamentos de sua fundadora, Santa Ângela Mérci, desenvolvendo projetos educativos pautados nas relações de amor, solidariedade e liberdade, objetivando a promoção humana.

Figura 8. Colégio Luzia Silva



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?q=imagem+colegio+luzia+sila&form=HDRSC3&first=1>

1.5 Colégio Pio XII

Tudo começou no dia 20 de fevereiro de 1960, com a posse do frade Capuchinho Maurício de Mercatello, vindo da Itália, uma de suas características era gostar da área de construção, a princípio estava envolvido com a reforma interna da Igreja Matriz. Incansavelmente sonhava em construir um colégio religioso católico no município, recebera constantes incentivos para que se tornasse real este desejo. A demora foi seu retorno da Itália em dezembro de 1960, pois como ele já estava de viagem agendada, não poderia desmarcar. Chegando, logo começou a organização, projetando os mínimos detalhes para o início, foram surgindo questões burocráticas como permissão do Bispo Diocesano e superior da Ordem dos Capuchinhos, sempre otimista continuou projetando.

Os frades tinham uma outra propriedade desocupada, daí frei Mauricio com o apoio do Superior da ordem autorizando que os frades pudessem morar nesta outra propriedade. Assim, instalados na nova residência, no dia 14 de março de 1961, o frei Mauricio e demais frades convidaram diversos amigos estrategicamente para conhecerem a nova residência e falarem do projeto de construir um novo ginásio, tornando um evento festivo, Farias (2011) contribui relatando:

Nessa ocasião convidamos vários amigos para visitar a nova residência e lançar o plano de construção de um novo ginásio católico. Muitos cooperaram generosamente assinando o Livro de Ouro do novo ginásio que desde já foi denominado Ginásio Pio XII (Farias, 2011, p. 95).

Este foi um marco importante para o seguimento das propostas de construção do então sonhado Colégio Pio XII. Com o primeiro passo dado, era preciso registrar o novo ginásio na Secretaria de Educação do Estado. Frei Maurício encaminhou o processo de autorização para funcionamento, concedida por meio do Decreto nº 1.127/61, registrada em 7 de março de 1961 na Superintendência do Ensino Elementar sob nº 1.917. O colégio começou a funcionar na antiga residência dos frades como instalação provisória.

Com poucos recursos para a construção de um novo prédio que pudesse contemplar os cursos primário e ginásio definitivamente, Frei Maurício procurou o Sr. José do Eirado e Silva, expôs a situação e o mesmo, sensibilizado e, ao mesmo tempo, comprometido com o desenvolvimento do município, não se opôs a fazer a doação do terreno para a construção do colégio, em nome dos herdeiros de Guilherme do Eirado e Silva. Em cada momento, Frei Maurício se mostrava persistente e confiante na aquisição de um espaço que contemplasse os anseios da comunidade. Enfim, no dia 23 de abril de 1961, foi lançada a pedra fundamental referente à construção das novas instalações do Colégio Pio XII. Vale aqui deixar registrado a participação do Frei Lucas neste processo de construção; foi imprescindível para a realização deste projeto.

Em 19 de novembro de 1961, às 15 horas, o sonho se tornou realidade com a inauguração da nova instalação do Colégio Pio XII. Posteriormente, em 30 de novembro do mesmo ano, através da Lei Municipal nº 171, o Ginásio Pio XII foi declarado de utilidade pública.

O colégio recebeu o nome de Pio XII, em homenagem ao papa Pio XII, que esteve à frente do pontificado católico no período de 1939 a 1958. Por ser incentivador das ciências e criador de diversas Universidades Pontifícias, o colégio adotou como escudo o brasão de armas, que apresentava uma pomba pousada sobre um rochedo, portando um ramo de oliveira em seu bico, com o lema: “A obra da paz é a justiça”.

Figura 9. Colégio Pio XII



Fonte:h

<https://www.bing.com/images/search?q=col%C3%A9gio%20pio%20XII%20jaguaquara&qs=n&form=QBIR&sp=-1&lq=0&pq=col%C3%A9gio%20pio%20xii%20jaguaquara&sc=1026&cvid=4E6A40968AB64BA1A5DF76F73E3394AE&ghsh=0&ghacc=0&first=1>

Com o passar do tempo o colégio foi incorporado a Rede de Ensino Estadual, através da portaria nº 2535 publicada no Diário Oficial de 08 de abril de 1980, tornando-se uma instituição do Governo do estado. Ofertando a comunidade os cursos de 1ª a 8ª série do 1º grau, magistério e Técnico em Contabilidade. Entre os 2006 e 2013, o Colégio implantou dois anexos para os alunos das comunidades da zona rural de Itiúba e Baixão de Ipiúna, ofertando a modalidade regular e ensino médio.

Mudanças acontecendo, por meio do Diário Oficial portaria nº 12/2014 do dia 04 e 05 de janeiro de 2014 o colégio conhecido como Unidade Escolar Estadual passa a ser denominado Centro Estadual de Educação Profissional em Alimentos e Recursos Naturais Pio XII- CEEP, extinguindo o atendimento a modalidade do ensino fundamental dos anos finais, isso se deu por conta do funcionamento exclusivo

enquanto cursos técnicos, ofertando os cursos de Nutrição; Administração; Comércio e Vendas.

Atualmente o CEEP PIO XII disponibiliza o NEM - Novo Ensino Médio, modalidade técnica de nível médio em agricultura, alimentos, administração, nutrição e dietética; Regularização de Fluxo; Grupo Juvenil; PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; UPT- Universidade Para Todos - curso preparatório; Proeja Médio agricultura e administração.

1.6 Povoado à Distrito

A história do povoado começa na década de 1920, o Governo Federal, na época tendo como presidente o General Eurico Gaspar Dutra, que permitiu a abertura de uma rodovia com a intenção de ligar as regiões Norte e Nordeste às regiões Sul e Sudeste, a princípio intitulada como Rio-Bahia, atualmente conhecida como BR-116. Seis barracos foram construídos ao lado da nova rodovia que liga a cidade de Jaguaquara. Com a doação de algumas terras pelo Major José Ignácio Pinto e Benedito José Cardoso, as primeiras casas foram erguidas.

Figura 10. Local onde foram construídos os primeiros barracos.



Fonte: FARIAS, Lício Ribeiro. A História do Distrito Stela Câmara Dubois (Entroncamento de Jaguaquara). Santo Antônio de Jesus, Bahia. União Arte Gráfica. 2007.

O Entroncamento de Jaguaquara fica localizado a 10 km da cidade, entre as cidades de Milagres e Jequié, o povoado também conhecido como km 43, por estar à 43 km da cidade mais próxima que é Jequié. Localizando ao Norte Milagres, Sul Jequié, Leste Itiruçu e Oeste Jaguaquara estes são os limites do Distrito, sua superfície plana, clima frio, a fonte de renda se dá pelo comércio local, através de postos de combustível, casas de autopeças, oficinas, borracharias, restaurantes e outras de menor expressão.

A Lei nº 557. De 23 de abril de 1999, autoriza o Executivo Municipal a proceder à realização de Consulta Plebiscitária no Povoado do Entroncamento de Jaguaquara, na gestão do Prefeito Ítalo Rabelo do Amaral; em 14 de setembro do corrente ano, o decreto nº 076/99 proclama o resultado da consulta popular realizado no Povoado em 29/08/99, elevando à condição de Distrito, passando a ser Distrito Stela Dubois. Em 14 de março de 2007 o projeto de Lei nº 002/2007 alterou o nome para Distrito Stela Câmara Dubois, homenagem a esposa de Carlos Dubois e mãe do ex-prefeito de Jaguaquara René Dubois.

1.7 Educação do Distrito

O povoado conhecido como Entroncamento de Jaguaquara, estava em desenvolvimento, ou seja, seu crescimento estava bastante aparente, já haviam muitas crianças precisando de educação/escola, vale salientar que na localidade por conta da rodovia inúmeros funcionários do DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagens estavam com moradia fixa no povoado, sendo que também os filhos dos funcionários não tinham onde estudar, então, o DNER observando a situação construiu a primeira escola denominando-a, Escola Everaldo Souza Santos.

A primeira escola pública do povoado foi fundada com propósito de educar os filhos dos funcionários do DNER, o terreno foi doado pelo Major José Ignácio Pinto, sua construção toda em madeira (tábuas), seu nome foi em homenagem ao ex prefeito do município o Cel. Everaldo de Souza Santos, que exerceu o mandato entre 1939 a 1951. A sua administração era de competência do Governo do Estado atendendo aos cursos de Pré-Escolar à 7ª série do Ensino Fundamental. Em 1999, a escola passou

a ser administrada pela Prefeitura Municipal, por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Atualmente a escola reformada sua estrutura não mais de madeira, atendem alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental I, 6º ao 9º ano do fundamental II.

1.8 Educação Crescente

Em 1965 surge mais uma unidade escolar no povoado, o Grupo Escolar Lomanto Júnior, isso aconteceu por conta da passagem do Governador do Estado na época o Dr. Lomanto Júnior. O nome da escola se deu como forma de agradecimento e reconhecimento ao ilustre Governador, funcionando de 1ª a 4ª série curso fundamental. Vale salientar que, mais uma vez o Major José Ignácio Pinto contribuiu para o desenvolvimento educacional do povoado, doando terreno para a construção da escola. Em 1999, a escola passou a ser administrada pela Prefeitura Municipal. Atualmente O grupo Escolar Lomanto Junior está sendo construído, por isso está funcionando em um anexo onde atendem crianças da Educação Infantil, onde esta pesquisa foi realizada.

Figura 11. Grupo Escolar Lomanto Junior



Fonte: FARIAS, Lígio Ribeiro. A História do Distrito Stela Câmara Dubois (Entroncamento de Jaguaquara). Santo Antônio de Jesus, Bahia. União Arte Gráfica. 2007.

1.9 Fortalecendo a Educação

Em 1974 o Major José Ignácio Pinto doou terreno para a construção de mais um espaço educacional a Escola Estadual Nossa Senhora Auxiliadora, a chegada desta escola por atender a partir da 5ª série do 1º e 2º grau com os cursos de magistério e contabilidade, favoreceu muito a população da localidade, pois, muitos alunos tinham que se deslocar para as cidades de Itiruçu, Jaguaquara e até mesmo Jequié para dar continuidade aos estudos. Neste sentido: “Quantas e quantas vezes eles enfrentaram dificuldades com transporte no final da tarde ou mesmo em altas horas da noite para voltar para suas casas” (Farias, 2007, p.81).

Com isso, a escola Nossa Senhora Auxiliadora, passou-se a se chamar Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, atualmente atendem alunos do Ensino Médio, administrada pelo Governo do Estado.

Na gestão do Prefeito Ítalo Rabelo do Amaral, em 1978, foi inaugurada mais uma unidade escolar, denominada Joaquim Nery de Sousa, em homenagem ao ex-prefeito, que exerceu mandato entre 1936 e 1967. O terreno destinado à construção da escola foi doado pelo Sr. Cassimiro Souza Lemos. Inicialmente, a instituição oferecia ensino da alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental. Atualmente, o colégio atende alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, mantendo seu compromisso com a educação básica na localidade.

1.10 De Mercado à Escola

A estrutura do prédio foi construída e inaugurada para o funcionamento do Mercado Municipal, porém sendo desativado, a prefeitura alugou para um depósito de moinho de “aparas”, então o Prefeito Ítalo Rabelo do Amaral resolveu transformar este espaço em uma escola, em 1978 aconteceu a inauguração da Escola Leovegildo Canto Menezes, com um trágico acidente em 03 de agosto de 1987, em frente à escola, situada às margens da BR-116, levando a óbito 2 crianças alunas da escola, com este acidente a escola foi desativada por meio de decreto, por falta de segurança.

Em 1991 foi reaberta como creche recebendo o nome Sagrado Coração de Jesus em homenagem ao padroeiro do povoado. A procura por escolas sempre foi

grande no povoado, por esse motivo para suprir a necessidade a prefeitura Municipal de Jaguaquara desativa a creche e reabre a escola, desta feita com o nome de Escola Irmã Dulce para atender a estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em homenagem a freira baiana que muito contribuiu ajudando os mais carentes. Atualmente a escola foi construída em outra localidade e funciona como Educação Infantil no regime integral.

Figura 12. Escola Municipal Irmã Dulce



Fonte: FARIAS, Lígio Ribeiro. A História do Distrito Stela Câmara Dubois (Entroncamento de Jaguaquara). Santo Antônio de Jesus, Bahia. União Arte Gráfica. 2007.

A firma Construtora Terrabás, em 1980, por algum tempo, ficou em uma parte do povoado denominada Terrabás, atuando com canteiro de obras do povoado, realizando o serviço de recuperação e capeamento asfáltico da BR-116. Em 1979, na gestão do Prefeito Ítalo Amaral, foi construída a Escola Terrabás, com a doação do terreno pelos herdeiros do Sr. Benedito José Cardoso. Atualmente, a escola está em outro espaço, porém no mesmo bairro. Uma nova construção foi feita com área ampla, atendendo às modalidades da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental I.

Após o trágico acidente ocorrido com alunas na antiga Escola Leovegildo Canto

Menezes, foi inaugurada, em 08 de maio de 1988, uma nova unidade escolar no povoado, com o propósito de homenagear as duas crianças que foram vítimas do ocorrido, consolidando a memória e o respeito à comunidade local.

Foi uma justa homenagem prestada a duas crianças, as duas estudantes que, diariamente saíam de suas casas a caminho em direção à escola em busca do saber, do conhecimento. Dando o nome a essa escola Diana- Jussiene, o Prefeito René Dubois não só prestou uma justa homenagem às alunas falecidas e a seus familiares, como também a todos os estudantes que lutam por melhores dias, a todos os estudantes que buscam um futuro mais promissor para suas vidas (Farias, 2007, p.83).

Essa foi uma homenagem bastante emocionante, a escola funcionava da 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental I. Atualmente se encontra em reforma, funcionando em dois anexos alugado atendendo alunos de 4º e 5º ano do Fundamental I, 5º ao 9º ano, EJA- Educação de Jovens e Adultos.

Em suma, o avanço educacional do Distrito segue no mesmo trajeto de sua população, acreditando em dias melhores capazes de formar cidadãos reflexivos e críticos com propósito de construir uma nação onde, todos possam gozar do direito ao conhecimento, vale salientar que muitos dos que passaram por estes espaços educacionais contribuíram de maneira significativa para que tanto o Distrito quando a Cidade de Jaguaquara se tornassem evidenciadas como lugar que formam pessoas para pensar além dos muros.

1.11 Memória Educacional do Município de Jaguaquara

Cada cidadão que passou pelo município de Jaguaquara contribuiu para o crescimento e desenvolvimento do município nos seus variados setores. Na educação, a chegada dos missionários batistas, com a ideologia de elevar o indivíduo ao mais amplo estado de humanidade; o anseio do Prefeito João Andrade em disponibilizar a primeira instituição pública ao município, objetivando atender os moradores e pessoas de outras cidades; o pensamento do Sr. Guilherme em doar sua casa para as Irmãs Franciscanas Imaculatinas, que fundiram ensinamentos de empatia ao próximo e temor a Deus; aos frades Capuchinhos, destacando o empenho e esforço do Frei Maurício para que mais uma escola estivesse a serviço da população jaguaquarense. Diante de

tantos esforços, realmente torna-se motivo de orgulho saber que, por meio de muitas ideias, foram construídas as memórias e narrativas sobre a educação do município de Jaguaquara.

Atualmente, o município de Jaguaquara possui 59 unidades escolares distribuídas em: 5 pertencentes à Rede Estadual, 48 à Rede Municipal e 6 à Rede Privada, contemplando a Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, EJA, Educação Especial, Ensino Médio e Técnico, totalizando 11.575 alunos matriculados.

Capítulo II - A origem da etnia cigana que residem no Distrito Stela Câmara Dubois

Neste capítulo, caminharemos sobre a origem da etnia cigana no Brasil, sua trajetória, os desafios encontrados e a superação desde o nomadismo até o processo de sedentarização para manter viva a sua cultura. O acesso dos ciganos à escola e o itinerário da descrição densa também são concepções que facilitaram o entendimento da etnia e suas especificidades. Utilizou-se como aporte teórico Geertz(1989) para compreender a cultura de um povo e como realiza-se uma descrição densa, Teixeira (2008) , Fonseca (1996), Senna (2005) dentre outros que contribuíram para a compreensão da origem da etnia cigana e sua trajetória no Brasil.

2.1 Os ciganos e sua trajetória.

Para compreendermos as tradições dos ciganos que residem no Distrito Stela Câmara Dubois, torna-se necessário entender alguns aspectos de sua cultura e como se deu sua trajetória.

A população cigana apresenta língua, cultura e costumes próprios. Entre eles, há um universo de marcadores que caracterizam sua identidade. Sua história e cultura indicam que são povos ágrafos, ou seja, o aprendizado se dá oralmente, passado de geração em geração. Um povo nômade, que se mantém em contatos distintos com outros grupos étnicos. Poucas são as pesquisas que tratam da origem desse povo. Assim, Fonseca contribui dizendo que:

Os ciganos não têm mitos sobre a criação do mundo, nem sobre suas próprias origens; não têm grande sentido de passado histórico. Com muita frequência suas memórias não abrangem mais do que três ou quatro gerações – isto é, as experiências de ancestrais que a pessoa mais velha do grupo é capaz de lembrar. O resto, por assim dizer, não é história. Essa sensação é, talvez, um legado dos dias nômades, quando os mortos eram literalmente deixados para trás (Fonseca, 1996, p.272).

Algumas teorias tentam explicar a origem cigana, a mais aceita é que eles

vieram da Índia aproximadamente mil anos e se espalharam pelo mundo. Acredita-se que no Brasil chegaram por volta dos anos de 1574, se dividindo em três etnias: Calon, Rom e Sinti. Os Rons brasileiros vieram da Romênia, Turquia e Grécia, os Calons da Espanha e Portugal, já os Sintis da Alemanha e França. Neste sentido, Segundo Geertz (1989): “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (Geertz, 1989, p.33). Daí a importância de valorização das diversas culturas. As tradições culturais ciganas variam de acordo com cada família, mas, o preconceito enfrentado por essa população é diverso, a saber: “cigano não gosta de escola”; “cigano rouba crianças”; “são boêmios”; “não se aproximem deles”, foram falas que escutei quando comentava sobre o assunto desta pesquisa. Esses preconceitos têm origem muito antiga, pelo menos desde quando houve a deportação de Portugal para o Brasil. Neste sentido, Teixeira (2008) contribui dizendo que:

Mas não há dúvida alguma que os primeiros ciganos que desembarcaram no Brasil foram oriundos de Portugal, e que estes não vieram voluntariamente, mas expulsos daquele país. Foi o que parece ter acontecido, por exemplo, já em 1574, com um certo João de Torres e sua mulher Angelina que foram presos apenas pelo fato de serem ciganos. Inicialmente João foi condenado às galés e Angelina deveria deixar o país dentro de dez dias, levando seus filhos. Alegando, no entanto, que “era fraco e quebrado, e não era para servir em coisa de mar e muito pobre, que não tinha nada de seu”, João pediu para poder sair do Reino, ou então que pudesse ir para o Brasil para sempre (Teixeira, 2008, p.15).

Toda cultura tem suas características próprias e comuns do seu povo, com a população cigana não se faz diferente. Para Geertz (1989), a cultura do povo é em suma semiótica, carregada de significados e significantes. Nesse sentido, não se deve observar essas culturas com o olhar de limitação na busca por leis e definição, mas com o olhar de intérprete das suas alegorias, o modo da população cigana de ser, se comportar e se vestir tem influenciado outros grupos.

A origem da palavra cigano provem de atkingano, originado do vocabulário grego, usado pelo povo deste país para denominar uma seita de adivinhos e músicos conhecida no século VIII durante o Império Bizantino.

Partiremos do termo cigano usado como uma espécie de diáspora:

O termo usado no Brasil, fosse metamorfoseado como o Tziganes, na Itália; Gitano, na Espanha; Zinguer, na Alemanha; Cyganes, na Valáquia e Moldávia; Zinganos, na França; Tcaigenes, na Turquia; Siganos ou Ciganos, em Portugal. São facilmente encontrados na Europa Oriental e no extremo oriente, como na China, por exemplo

(Senna, 2005, p. 84).

Em uma das visitas e conversas com a participante, mãe da aluna cigana em estudo, falou sobre a origem do grupo cigano, para facilitar a compreensão do estudo em questão, dessa maneira seria melhor esclarecida e auxiliaria no que se refere a etnicidade dos ciganos. Nesse momento de conversa, consegui informações que sua origem não era definida, segundo seus antepassados alguns acreditavam que teriam vindo da Europa enquanto outros tinham a informação que teriam vindo da Índia. Segundo a participante:

A gente costuma ouvir dos nossos avós que a gente veio, assim, a etnia cigana, muitos falam que foi da Índia, outros falam que foi da Europa [...] e o nosso grupo veio da Índia, a descendência, né? Como minhas avós falavam, antigamente passava pra gente (Mãe de LUA, 2024).

Observando esta fala, podemos certificar que realmente a etnia cigana não tem documentos, ou seja, registros oficiais de sua origem, haja vista que a mesma é repassada pela oralidade de geração em geração, respeitando sempre a ancestralidade.

Os ciganos eram vistos com muita cautela, constituindo um preconceito cultural, onde o povo cigano era associado à descendência de Caim. Daí a visão desse povo seguia com discriminação, vistos como ladrões, de má fama, como se fossem malfeitores, tudo isso alimentado por uma sociedade colonialista e preconceituosa. Haja vista que, segundo informações de Nascimento (2013, *apud* Evidencie-se, 2012), a história do povo cigano é a história de um grupo que jamais fez guerras, nem aspirou ao poder, mas desde o início sofreu com a guerra dos outros e foi muitas vezes perseguido.

O ecletismo cultural em uma sociedade multifacetada é uma das maiores riquezas, pois nos faz caminhar pelos mundos diversos da cultura. Debruçar-se sobre o estudo do povo cigano perpassa pela sensação de aventura, haja vista que estudos com informações pouco enriquecedoras são capazes de desestimular, causando aflição e angústia.

Depois de algumas buscas por reconhecimento, as leis ainda são lentas em reconhecer os povos ciganos como realmente devem. Só depois de 1988 a legislação brasileira oportunizou algumas mudanças:

A Constituição Federal do Brasil de 1988 atribuiu ao Ministério Público

Federal também a defesa dos direitos e interesses indígenas (CF, Art. 232), antes atribuição exclusiva da Fundação Nacional do Índio. Alguns anos depois, a Lei Complementar 75, de 20.05.1993, ampliou ainda mais a ação do MPF ao atribuí-lo também a proteção e defesa dos interesses relativos às comunidades indígenas e minorias étnicas (Art. 6, VII, “c”). Diante disto, em abril de 1994, foi criada a Câmara de Coordenação e Revisão dos Direitos das Comunidades Indígenas e Minorias, incluindo-se nestas também as “comunidades negras isoladas” (antigos quilombos) e as minorias ciganas. Ficou conhecida como a 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público, também chamada a Câmara dos Índios e Minorias (<http://ccr6.pgr.mpf.gov.br>). Até hoje ignora-se o que a 6ª Câmara fez em favor dos ciganos (Moonen, 2011, p. 03).

Compreender que as diferenças étnicas são necessárias para o estreitamento e partilhamento das relações no intuito de estabelecer um convívio harmonioso, capaz de acabar com a discriminação e promover o ecumenismo entre as culturas. Assim concondo com (Aguiar, 2012) que:

Cada grupo étnico em diálogos com os ecossistemas específicos; com o cosmos, as atividades econômicas e os seus elementos de culturas religiosas, contribuíram cada um com o seu quinhão, ritualizaram os seus sotaques em linguagens, as emoções trançadas [...] (Aguiar, 2012, p. 2).

O estudo das diversas culturas vislumbra o arcaboço de conhecimentos diversos a serem partilhados, na intenção de colaborar com o progresso da cultura local. Para Geertz (1989), o conceito de cultura é essencialmente siniótico, assumindo a cultura como uma teia de significados que o homem está entrelaçado, a cultura persiste em um debate inteminável entre ser subjetiva/objetiva, idealista/materialista/mentalista/behaviorista/impressionista, positivista, insultos culturais concebidos de maneira totalmente equivocada, nesse sentido não se pode determinar o conceito único de cultura, haja visto que o homem perpassa por várias culturas, tornando-se um ser que aprende e ensina ao mesmo tempo.

Registos são encontrados sobre a história dos ciganos, começando e terminando em suas emigrações itinerantes, através das quais se tornaram conhecidos, porém com as determinadas correspondências simbólicas.

A maioria dos estudiosos acredita que os ciganos deixaram a Índia em algum momento do século X. Aqueles que procuram traçar um retrato histórico dos primeiros ciganos defendem uma data consideravelmente mais antiga para o êxodo: um grupo de zotts teriam chegado à Percia (então parte do Império Árabe) por volta dos anos 700. Segundo essa teoria, baseada no trabalho do historiador holandês

do século XIX, M.J. de Gole, os ciganos chegaram não por terra, mas por mar. E à força (Fonseca, 1996,p.112).

Diante da citação supracitada, pode-se perceber que os povos ciganos, desde o início, passaram por grandes desafios para estarem onde de fato querem e pretendem estar, no lugar onde sua cultura seja vista e respeitada como toda e qualquer cultura, podendo estabelecer o contato social, cultural e intercultural.

2.2 Nomadismo/sedenterização

A origem dos povos ciganos diante da observação do seu jeito, da vida espiritual, com superstições de signos ocultos e cabalísticos, seus ofícios e trajes, eram músicos, ferreiros e adivinhos, toda esta mística do povo cigano chamou atenção para os estudos. O trabalho do povo cigano perpassava pelo ferro e o fogo, por este e outros motivo, eram obrigados a residirem distantes das outras pessoas, simbolizando estar longe das humilhações, mantendo viva suas tradições, por isso caminhavam, espalhando-se por inúmeras localidades, dando origem ao nomadismo, uma característica bastante conhecida entre eles.

Um ponto marcante do povo cigano em estabelecer relações, se dá pelo fato de serem “nômades”⁷. Alguns fixam moradia por um tempo mais longo, o que facilita a inserção entre os cidadãos de cada localidade, diminuindo as desconfianças e aceitando o convívio. O nomadismo e o sedentierismo se equilibram na trajetória dos povos ciganos, Senna (2005), nômade significa acampamento, isto é uma maneira de fixação por determinado período ou episódica de moradia, ou seja, sedentarizar-se é o resultado previsível da saga dos ciganos. Sobre esta diversidade ética estabelecida no país, os autores Aguiar e Machado (2017), dizem que:

Ainda sobre a diversidade étnica sertaneja, podemos afirmar que dos ciganos existentes no Brasil, uma parcela se deslocou para os sertões nordestinos, onde viviam como nômades de cidade em cidade. Porém, há algum tempo passam por um processo de sedentarização (Aguiar & Machado, 2017, p.133).

Todo esse processo favorece ao povo cigano, vencendo os obstáculos por

⁷ Etmologicamente , o termo nômade vem do latim nomas, adis “pastor”, do grego nomás, àdos “ que pasta, o que muda de pasto”. Esse termo está relacionado aos pastores que em busca de melhores pastos não respeitavam as fronteiras, por isso viviam mudando de um lugar para outro.

onde passam, superando culturas, massacres, religiões, línguas, dentre outros. Tornando o único povo que de diversas formas é integrante da história de quase todos os povos do mundo, influenciando com sua cultura, nesse contexto vivenciam troca de conhecimentos culturais. Para Araújo:

Compartilhar conhecimentos e concepções adquiridos, apropriados e acomodados com o tempo na prática social. Precisa-se avivar a autenticidade, respeitar e entender a diversidade cultural. Evidenciando assim as trocas de conhecimentos culturais (Araújo, 2002, p.177).

O povo cigano em processo de sedentarização recriam a dinâmica do tempo, a contemporaneidade, precisando conviver de maneira desconcertante com as tradições, descobrindo diversos caminhos, necessitando desbravar novas estradas para estabelecer relações de acolhimento e pertencimento. Para Senna (2005, p.67), os ciganos são “filhos mágicos da natureza, crias das estradas e caminhos, constroem as suas sagas, vivem as suas sinas e estabelecem as suas verdades”.

Povos que em todo o seu caminhar são desafiados a conviver com o novo, o diferente, suas caminhadas transcorrem em busca de novos sonhos, em cada parada renasce o desejo de dias melhores com oportunidades de viverem e manterem suas tradições ativas. Mota (1998), contribui que os ciganos sentem prazer em viajar pois, em cada viagem mora nos sonhos, aos pedaços, aos troncos na travessia de quem vivem sofregamente a estrada, aos barrancos.

Nessas andanças os ciganos acabam se acostumando fazendo descobertas, vivem no processo de construir e reconstruir significados, sendo assim:

[...] ao mesmo tempo em que ser nômade é percebido como uma necessidade do grupo cigano, e que isso faz parte de sua sobrevivência, apesar das mudanças sociais criadas a partir da Revolução Industrial nas grandes cidades, pois essa é uma característica cigana, de suas raízes, sentida como parte de sua gente, a forma de ser andante. E como eles mesmos dizem, “a gente anda”, é prazeroso, mesmo havendo momentos de dificuldades, configurando-se essa ação como parte do ser cigano, do sentir-se cigano (Bareicha, 2013, p. 21).

Por conta do desenvolvimento das políticas públicas, os povos ciganos aos poucos foram se fixando nos locais, para que eles pudessem tomar posse dos direitos a melhor forma eram se sedentarizar, pois uma das dificuldades para garantia de direitos eram endereço fixo, já que não pararam em lugar nenhum. Por meio da Constituição Federal de 1988, os ciganos nascidos no Brasil passaram a ter os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro, uma vez que o art. 5º preceitua

“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Constituição Federal, 1988, art. 5º).

Atualmente percebe-se que com o aumento da sedentarização, os ciganos estão fixando moradia em residências nas cidades, deixando aos poucos a moradia em tendas. Nesse sentido de sedentarização, tornou-se necessário estabelecer relação e desenvolver atividade em diversas áreas sociais, dentre elas a educação, haja visto que, a escola tem finalidade de integrar o sujeito em suas diversas particularidades no meio em que vive e convive.

Os ciganos que chegaram ao Distrito em busca de melhores condições de sobrevivência, gostaram da localidade e fixaram suas moradias em casas algumas próprias e outras alugadas, o chefe do grupo reside na cidade de Maracás mesmo assim, obedecem aos comandos designados por seu líder.

Durante as observações as palavras etnia e etnicidade não são conhecidas e nem fazem parte das falas dos povos ciganos, diante desse contexto tornou-se necessário compreender o conceito de etnia e etnicidade, haja visto que, até por volta do século XX etnicidade era vista como etnia por estarem entrelaçadas em seus conceitos. Etnia se define por um grupo ético onde a distinção está baseada em uma identificação onde os solidarizam, segundo (Dicionário das relações étnico-raciais, 2023): “etnia era usada para descrever todas as pessoas que estavam fora dos limites das cidades e, portanto, da ordem política, social e moral dos seus habitantes, chamados de cidadãos”. Sendo a forma de diferenciação entre nós e os outros, nós representando os cidadãos e os outros representando as etnias.

Portanto, não há dúvidas de que a etnicidade é bastante popular e se multiplica com cada vez mais intensidade diante da demanda por explicações dos fenômenos relacionados à identificação e ao pertencimento. [...] seja entre bairros, cidades, estados, países ou regiões, o contínuo e vigoroso fluxo de pessoas, famílias e comunidades inteiras por outros territórios realça a etnicidade como explicação para as interações socioculturais. Tais interações podem envolver, por exemplo, as demandas por reconhecimento territorial e formas culturais distintas das predominantes em sociedades nacionais, [...] (Acuña, 2023, p 138).

Seguindo a concepção de Barth (2000), que retrata a etnicidade como um elemento de “organização social”:

Há de convir, com Barth, que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na autoatribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores (Poutignat e Streiff-Fenart, 2011 p. 141).

Dessa forma, no mundo cigano, conhecer a etnia e a organização a que o indivíduo pertence torna-se fundamental, uma vez que é por meio da significação que ocorre a relação interpessoal. Essa relação, construída e ativa, será responsável por formar as “coletividades” — grupos de ciganos em outras famílias e em demais regiões. De forma concisa, podemos ter como amparato que:

A etnicidade constitui uma das mais valiosas formas de explicação para a identificação e diferença num mundo contemporâneo cada vez mais marcado pelo encontro conflituoso e original entre coletividades com seus irredutíveis mundos simbólicos e afetivos (Acuña, 2023, p.142).

Justamente por este encontro que os povos ciganos se constitui enquanto povos que vivem com trocas simbólicas, onde sua cultura é apresentada como riqueza do seu povo para o entrelace com as demais culturas sem perder sua originalidade cultural.

Por volta do século XVI, estudos apontam o início da chegada dos primeiros ciganos ao Brasil, oriundos da Romênia, Turquia, Grécia, Espanha, Portugal, Alemanha e França; trazendo suas experiências, vivências, aspectos de suas tradições. Entende-se que, foram divididos em três etnias: Calon, Rom e Sinti, espalhando-se pelos diversos estados do território brasileiro. Os povos ciganos apresenta característica nômade, por não fixarem moradia nos lugares por onde passam, mas deixam contribuições dos seus ensinamentos e sua cultura.

Hoje, os 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 sub-grupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Levará, Curara e outros. São predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século 19 migraram também para outros países europeus e para as Américas. 2. Os Sinti, 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).

Os ciganos que estão sedentarizados no Distrito são oriundos de Maracás,

Sapeaçu, Itaquara, Ubaíra, Iaçú, Santo Antônio de Jesus, Lagedo do Tabocal, todas as cidades mencionadas estão localizados no estado da Bahia, pertencem ao grupo calon⁸, demonstram igualdade entre todos os ciganos apenas diferenciando como um grupo específico, ressaltando o pertencimento, para eles ser calon é ter um conjunto de características próprias como dialeto, moradia, vestimentas, artes e outros. Segundo Acuña (2023), “ o pertencimento étnico (assim como o pertencimento de classe, de gênero etc.) é um fenômeno discursivo, aberto e sujeito a conflitos, reinterpretações e formas de controle” (Acuña, 2023, p. 141). Eles sabem o que de fato é ser calon, os diferenciando por meio de hábitos, costumes e crenças dos demais grupos ciganos existentes no Brasil.

Enquanto nossa sociedade vê todos os indivíduos com características de cigano como pertencentes a um grupo só, com costumes idênticos, eles se diferenciam entre si de acordo com a “tradição” que cada grupo segue, ou seja, de acordo com alguns traços culturais distintos, tais como, diferenças na linguagem, nas atividades econômicas, no sistema de valores (Sant’ana, 1983 p.41).

Em suma os mesmos grupos se diferenciam entre eles, porém não perdendo a cultura e o verdadeiro sentido do ser cigano, com características próprias de ser, de fazer e de viver. Na história mundial em particular a brasileira, muito pouco se debruçam a estudos sobre a população cigana historicamente rodeada por deslocamentos e conflitos. A área da Antropologia e linguística buscou informações com mais precisão sobre suas origens, contato e convívio com o mundo sedentário contrário ao seu. Para isso Fonseca,(1996), corrobora dizendo que é “um povo que vive o melhor que pode, fora da história” (Fonseca, 1996, p.17), viveram e vivem à margem.

Os ciganos são embrenhados em sua história uma árdua trajetória, resquícios de exclusão e banimento da sua etnia, enquanto povos de origem próprias foram massacrados, indesejados, torna-se inexplicável todos os atos cometidos contra estes povos que de lugar em lugar buscavam e buscam por respeito, assim como eles respeitam as culturas que perpassam pela sua caminhada , assim almejam que o respeito impere sobre seus costumes, ou melhor, sobre sua cultura e sujeito particular de pertença.

⁸ A palavra “calon” deriva do romani caló, que significa “negro” e foi adotado certamente por causa do tom de pele escuro, mourisco, dos rhomá quando de sua chegada naquela região.
Fonte: <https://caminhosciganos.com/calon/Acesso> em 15/10/2024.

Mesmo com a constituição que dá garantia ao ir e vir, como população de itinerância segundo documento do MEC⁹, em Educação para os povos ciganos podemos perceber que os definem como:

nômades – migram em busca de nichos econômicos para venda de seus produtos e serviços; seminômades – partem de uma base residencial temporária e percorrem caminhos habituais em tendas ou hotéis; e sedentários – possuem residências fixas, mas viajam frequentemente para comércio autônomo (Brasil, 2020).

Isso não se compõe aos povos da população cigana, pois os mesmos são obrigados e ao mesmo tempo privados, o que de fato percebemos é o maior número de grupos ciganos buscando sedenterização, perdendo suas características originária de se movimentarem, no processo de nomadismo/itinerância, sendo assim, a sedentarização torna-se imposição e não convicção.

2.3 A cultura cigana

Os elementos que compõem uma formação sociocultural são: sistema, adaptativo, associativo e ideológico, neste sentido o autor testifica que:

Três ordens de fenômenos correspondem, por seus graus de organizações internas, a três sistemas. O **sistema adaptativo** compreende o conjunto integrado de modos culturais de ação sobre a natureza, necessários à produção e à reprodução das condições materiais de existência de uma sociedade. O **sistema associativo** compreende, fundamentalmente, os modos estandardizados de regulamentação das relações entre as pessoas para o efeito de atuarem conjuntamente no esforço produtivo e na reprodução biológica do grupo. Como decorrência do desenvolvimento das formas de conduta adaptativa e associativa surge, em certas etapas da evolução sócio-cultural, além da família e das formas elementares de divisão do trabalho. Entre outras destacam-se a forma da propriedade, e estratificação da sociedade em camadas diferenciadas por seu papel no processo produtivo e a ordenação do convívio social através de instituições reguladoras de caráter político, religioso, educacional, etc. A terceira ordem de elementos que compõem uma formação sócio-cultural corresponde ao seu **sistema ideológico**. Compreende, além das técnicas produtiva e das normas sociais em seu caráter de saber abstrato, todas as formas de comunicação simbólica como a linguagem, as formulações explícitas de conhecimentos com respeito à natureza e à sociedade, os corpos de crenças e as ordens de valores, bem como as explicações ideológicas, em cujos termos os povos explicam e justificam seu modo de vida e de conduta (Ribeiro,

⁹ Ministério de Educação e Cultura – <https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/educacao-para-os-povos-ciganos>.

1983, p. 43).

Para a população cigana o sistema adaptativo é o que fundamenta a vida do grupo, com o processo de itinerância ocasiona a precisão de venda e troca, condução e produção e atos simbólicos. Nesse deslocamento para sobreviver, começam a adquirir e manter, atos de magia, artes e artesanato. O sistema associativo se consolida pelo adaptativo, na continuação dos elementos tradicionais da cultura, destacando a manutenção de família grande, códigos respeito e rituais, Segundo Senna:

Por mais assimétricos que eventualmente se tornem os atos de solidariedade de cigano para cigano nunca são vistos ou praticados como resqícios ou sobras, daí a dificuldade dos não ciganos de ver um cigano pobre, mendigo ou excluído inteiramente da sociedade já que de alguma forma, as redes sempre o alcançam (Senna, 2005, p. 104).

Torna-se possível discordar do autor acima citado, quando se refere ao processo de inclusão entre os povos ciganos, pois segundo observação e informação do pai de SOL em entrevista onde relatou que: “[...] mais um tem preconceitos com os outros, outros quer brigar com os outros, aí a gente se, é melhor a gente se afastar, ficar em casa mermo [...] os mermo ciganos, os mermo grupo” (Pai de SOL, 2024). Nesta fala nota-se o preconceito e a discriminação no próprio grupo, ressaltando que esta família entrevistada mora de aluguel, composta por esposa, esposo e dois filhos, tendo como a única fonte de renda o bolsa família¹⁰.

Já o sistema ideológico firma-se nos valores éticos/moraes, sofrendo mudanças por conta do nomadismo, marcando o perfil cigano a magia, mesmo vista com preconceitos e rejeição.

Torna-se preciso entender que cada cultura apresenta suas particularidades, neste sentido Barth corrobora dizendo que:

Alguns itens particulares da cultura, preferencialmente organizados segundo idiomas contrastivos, são então selecionados como ícones dessas identidades contrastantes. Este é o modo pelo qual a variação cultural é mobilizada para servir de base dos grupos étnicos como fenômeno social (Barth, 2000, p. 24).

¹⁰ O Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda do Brasil, reconhecido internacionalmente por já ter tirado milhões de famílias da fome. O governo Federal lançou o programa com mais proteção às famílias, com um modelo de benefício que considera o tamanho e as características familiares, aquelas com três ou mais pessoas passarão a receber mais do que uma pessoa que vive sozinha. Fonte: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

No decorrer desta pesquisa tornou-se possível notar que nas famílias ciganas observadas, a interação é constituída basicamente entre eles, sendo uma relação fechada. Acontece a interação com os outros habitantes da comunidade, com mais frequência quando se trata de negócios financeiros como maneira comercial e escolares, de acordo com as interações determinadas, eles mantém ativa ou silenciada a etnicidade.

O grupo cigano entrevistado vivem para suas famílias mantendo constantemente a integração entre elas, todos são tratados como família, existindo inquietação com detalhamento de níveis de parentesco e/ou separação entre famílias. Para os povos ciganos a família é a primeira instituição onde os saberes são estabelecidos e conservados, as aprendizagens intraétnicas, são as relações que perpassa dentro na mesma cultura, ocorrendo desde muito cedo. O contato primeiro se dá entre mãe e filho, haja visto que a mãe tem a função de repassar os conceitos básicos da língua e cultura, respeitando os mais velhos, enfim, este contato estabelece um vínculo cultural bastante forte e necessário para o desenvolvimento das novas gerações do povo cigano, concordo com Simões (2010), quando diz que é justamente por meio deste primeiro contato que a criança conhece os ritos e mitos da cultura de seu povo.

Neste sentido, em conversa com outro participante sobre como se dá os ensinamentos ele relata que:

os ensinamentos vem do (pausou e respirou) dos pai da gente das mãe da gente e ensina nós, nós vai e ensina a nossos filho, [...] pra não fazer erro (pausa) pra não sair do grupo da gente (pausou a fala e respirou) o ensinamento é esse, não fazer coisa errada (Pai de SOL, 2024).

Em visita a outra família participante deste estudo foi possível observar e escutar, pois para a informante os ensinamentos perpassavam em:

Sempre respeitar o próximo, (respirou e pausou) é seguir a tradição com respeito, carinho, e (pausou) sempre dar o melhor da gente para os nossos filho, caminhar ele pelo caminho do bem, a não fazer coisas erradas, e respeitar sempre os avós e os mais velho. A gente tem muito respeito, consideração, as pessoas mais velhas (Mãe de LUA, 2024).

Partindo das observações das falas dos participantes acima, podemos perceber que ambos prezam pelos ensinamentos passados de geração em geração, fortalecendo no sentido em que se refere da ancestralidade, como é importante a preservação ancestral para que dê continuidade aos conhecimentos e ensinamentos.

Segundo Bravo (2014), os valores da cultura cigana são passados de maneira oral, a transmissão e aprendizagem para eles não se dá pela escrita, portanto a educação familiar da população cigana desde cedo orienta a criança para um devido trabalho, para muitos considera-se necessário o saber básico, como escrever, ler, realizar cálculos matemáticos o que não os pressionam a ficarem presos muito tempo em uma escola, quando adquirem tais habilidades, desistem do saber escolar.

Na observação e conversa com as famílias foi possível perceber que os trabalhos domésticos ficam por responsabilidade das mulheres, as meninas desde cedo são preparadas para o casamento, ajudam a mãe nas tarefas de casa, no bordado de panos de pratos, lavam as louças, ainda utilizam as bacias no chão com água onde as mulheres se agaxam para lavar e dar brilho nos alumínio (panelas), lavam roupas que são estendidas em varais colocados na rua ao ar livre para secar, é comum identificar moradias dos povos ciganos no Distrito por passar e ver varais com roupas estendidas, em uma das observações, a criança cigana LUA relatou que: “eu ajudo minha mãe varrer a casa, pró”, demonstrando satisfação e gosto. Enquanto os homens ficam responsáveis por colocar o sustento em casa por meio de trocas e vendas de animais, carros e objetos, empréstimos financeiros, os meninos desde muito cedo são orientados a acompanharem os pais nessa forma de comércio que eles chamam também de trabalho.

A cultura da população cigana diferencia das demais culturas, a forma de se comunicar, neste sentido, parafraseando Senna (2005), a cultura cigana é milenar, carregada de patrimônios simbólicos, que percorre os cinco continentes com destaque na América latina, México e Patagônia, com este vasto caminhar a etnia cigana deixa sua herança cultural. Pois, o conhecimento é o real patrimônio da população cigana, sua história é constituída de maneira que a cada espaço em que eles percorrem, seu legado é deixado como, a alma dos “filhos do sol “ é repleta de ensinamentos. Assim, para Mota (1998), “quando um cigano morre: significa incêndio de uma biblioteca que nunca mais se repete”, por isso a necessidade de registros que contemplem a cultura cigana, para servirem de aporte para os estudos vindouros.

Falar da cultura cigana é embrenhar-se num conjunto de informações , significados e segredos, iremos agora nos adentrar em sua forma de vestir e falar, para as mulheres ciganas seu modo de vestir é muito diferenciado pois utilizam vestidos rendados , bordados, cobertos de cores e brilho, fato interessante que me

chamou atenção nas observações realizadas bem como nas falas dos entrevistados, o jeito que as mulheres se vestem, cabelos sempre longos e amarrados, porém não usavam muitos adereços, só observei a utilização de brincos; Já os homens com trajes comuns, sem muito destaque ou luxo, como os vistos na sociedade, torna-se perceptível ser cigano por seu falar, eles tem a língua própria o romani, também conhecida como romanês, trata-se de uma língua predominantemente ágrafa, ou seja, que não tem escrita, ela é ensinada oralmente entre famílias ciganas. Existem etnias que expressam a linguagem com muita fluidez, enquanto outras apresentam dificuldade, conhecendo algumas palavras. Neste sentido, a participante em entrevista afirmou que:

a forma de falar, as vezes que a gente ainda fala puxando, e a nossa língua cigana, que quem não é cigano não tem, esse, (respirou e pauso) a gente assim, as nossas vós costumava dizer que foi um dom que Deus deu para a gente, para poder, (respirou) pra gente poder se defender no meio do povo, que não era cigana, antigamente, por existir muito preconceito. Então foi uma forma que elas falavam que Deus deu pra gente, se se defender, aí (respirou) a única diferença que tem é a nossa jeito de vestir, a etnia, e só, mas de resto somos pessoas normais como todas as outras pessoas (Mãe de LUA, 2024).

Nas conversas com os participantes em algum momento escutei eles se comunicando entre eles, notei a importância que a língua tem, como forma de comunicação e segredo entre eles, que para mim era algo novo. Porém nas observações realizadas com as crianças em nenhum momento notei a comunicação deles na língua romani, sempre se comunicavam na linguagem brasileira entre si, os demais colegas e professores, assim, compreender a cultura de um povo envolve evidenciar sua normalidade sem perder sua particularidade.

Concordo com Mota (1984) quando afirma que “[...] não se pode compreender a cultura brasileira na sua totalidade sem ter em conta os contributos dos Ciganos para as artes, as letras, a toponímia, o trajar, numa palavra para a vida tradicional do país”¹¹.

¹¹ Cf. Ático Vilas-Boas da Mota, “Le chemin des Amériques”, in *Courrier de l’unesco*, Paris, 37e année, octobre 1984, p. 33 (tradução nossa). Veja-se ainda, do mesmo autor “Contribuição à História da Ciganologia no Brasil”, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás*, Gôiania, 1982, ano IX, nº 10, pp. 77-113 (no final contém uma cronologia - entre 1885 e 1982 - dos estudos ciganológicos publicados no Brasil). Leitura complementar pode ser Luís da Câmara Cascudo, “Ciganos”, in *Dicionário do Folclore Brasileiro*, A-I, 2ª edição, Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1962, pp. 216A-217A. Retomando a afirmação de Ático Mota veja-se, a título exemplificativo, a questão da toponímia e as informações veiculadas a propósito por Francisco Augusto Pereira da Costa, Anais

Vale destacar que os ciganos não cultua uma religião no sentido específico do termo, eles são detentores de um conjunto de princípios e crenças. Assim a fala da entrevistada reflete como a religião e o sentido do sagrado e divino esta envolvido em suas vidas:

Claro que a gente acredita em Deus (risos). Deus é só um, para todos os seres humanos que existe no mundo. Muitos não acreditam, mas quem não é cigano não. A gente tem muita fé em Deus, confia muito em Deus. Muitos são católicos, adoram imagem, mas amando e respeitando Deus. Só que adoram imagem, gosta de imagens, frequenta tipo Bom Jesus da Lapa. Eu tenho muitos primos, parente, e eu também frequento as vezes. Só que hoje eu tô mais desligada e mantendo mais a fé na igreja, em evangélico, né? Às vezes eu vou para a igreja, para uma congregação cristã do Brasil, e eu tenho muita fé em Deus, mas eu já tive também, assim (pausa) de adorar, tipo Nossa Senhora Aparecida. Eu tinha muita fé, tinha e tenho ainda, que eu gosto, entendeu? Mas depende das pessoas, muitos é evangélicos, muitos é católico, muito fica dividido, mas sempre com Deus acima de tudo (Mãe de LUA,2024).

Por estarem com a vida em itinerância, nem sempre adotavam a religião em que estavam localizados, podemos encontrar ciganos em diferentes crenças, ciganos católicos, ortodoxos, evangélicos, espíritas e muçulmanos, um dos exemplos é na religião umbanda, onde existem as "entidades ciganas" que seriam os espíritos de ciganos já falecidos. Aqui no Distrito predomina o catolicismo mesmo sem frequentarem a religião. Nesta visão concordo com (Geertz, 1989, p. 180) quando se refere que "a cultura é uma teia sem emendas não é mais um *petitio principii* do que a perspectiva mais antiga de que a cultura é algo constituído de retalhos e remendos".

Outro fator importante na cultura dos ciganos é a forma que eles mantêm a tradição viva em suas festas e danças, seres que transmitem alegria por onde transitam, contagiando a todos que estabelecem suas relações, dessa maneira demonstram como as relações étnicas entre as culturas são ligadas, mostrando o seu pertencimento étnico, neste sentido para (Acuña, 2023) pertencimento étnico (assim como o pertencimento de classe, de gênero etc.) é um fenômeno discursivo, aberto e sujeito a conflitos, reinter-retações e formas de controle.

A participante, mãe de LUA em conversa esclarece como de fato a cultura é vivenciada por ela e pelos seus:

A cultura para a gente é assim (pausou), antigamente era mais rígido, (sorriu) porque a gente nascia, aí a gente tinha, aprendia, crescia

aprendendo que a gente tinha que se vesti como cigano, a não namora antes da hora, (respirou) só depois dos 15 anos e com só com cigano não, não com não era cigano. Respeitar os mais velho, sempre respeitar pai, mamãe, avó, tio, irmão, irmã, a quem era mais no caso aí a gente tem o costume de ter nossa festa, que antes durava três dias, hoje em dia já não é mais assim, tem alguns grupos, grupos que a gente fala, não é porque grupos cigano, famílias, entre pai, mãe, irmã, aí muitos não seguem mais a tradição como antes, já é mais moderno, veste roupa normal, não segue a tradição rígida como antes, que vistia tinha que ser obrigada a vestir roupa, a não estudar. Hoje em dia, faz faculdade, estuda, se querer namorar com quem não é cigano namora, é difícil para algumas famílias aceitar, mas aceita e quem não é cigano também, namorar com quem não é cigana, entendeu? Ai, (pausou) só que assim, vai de família. Minha família, graças a Deus, eles nunca foram rígido, sempre deixaram a gente querer, nunca a gente entender se gostava, tipo de estudar, de ter amizades, que muitos ciganos não gostam quando as filha tem amizade com quem não é cigano, que sai para chegar tarde, que vai para a festa com quem não é cigano, e graças a Deus, eu e minhas irmãs tivemos isso, de sair para a festa com quem não era cigano, com amigas, ir para casa, ficar até tarde, a estudar, a ter convivência, ter amigos, que não seja cigano, que no nosso meio de cigano é muito difícil aceitar uma amizade aqui. Mulher, a nossa cultura cigana é muito difícil, mas graças a Deus, para mim e minhas irmãs, a gente nunca teve que reclamar dos nossos pais (Mãe de LUA, 2024).

Toda esta contribuição da cultura cigana tem fortalecido os estudos, para melhor compreensão da diversidade entre as culturas e para valorização de cada uma delas em seu aspecto e suas relações étnicas no atual contexto de sociedade em que estamos situados, são saberes interculturais que se imbricam no sentido de evidenciar cada contribuição simbólica recheada de símbolos e significados

2.4 A população cigana e o acesso a escola

Algumas das famílias ciganas no país não têm acesso à escola, nem a políticas públicas que garantam seus direitos, como população tradicional. Assim sendo:

Há que respeitar a específica mundividência do povo cigano, a sua cultura e tradições, aquilo que os fez sobreviver como comunidade autônoma apesar de cinco séculos de repressão violenta. A diversidade, a diferença, o pluralismo são aliás co-naturais a um Estado de direito como o nosso (Cortezão, 1995, p. 20).

Contudo, faz-se necessário que a cultura e tradição do povo cigano sejam respeitadas. Os ciganos como qualquer outro cidadão brasileiro têm direitos e deveres

reconhecidos na Constituição e nos Direitos Humanos, acesso a saúde, a educação, habitação. A particularidade em relação a eles é que em razão do seu pertencimento étnico, de organização diferenciada na educação e no modo de ser, essa particularidade da identidade tem que ser também reconhecida. A falta de endereço fixo e documentos dificultam o acesso dos ciganos à empregos formais, políticas públicas e sociais. Os deveres do povo cigano não acompanham seus direitos como cidadão.

A maioria dos ciganos são conhecidos como bons comerciantes, vivem das vendas ambulantes e da troca o que eles chamam de “gambiarra”, neste sentido:

A maioria desses grupos, vivem atualmente num processo que estamos chamando de “fixação”, muito embora, não deixaram de fato à vida nômade, afinal, a circulação desses ciganos ainda é algo constante, seja para realizar a quiromancia e o comércio de troca em diferentes cidades (Cunha, 2015, p. 21).

A educação é um agente de transformação na vida do indivíduo; porém, a população cigana é tida como analfabeta, principalmente por não fixar moradia nas cidades, vivendo à margem da sociedade. Negando aos ciganos o direito à história, tentava-se colocá-los à margem da “boa sociedade” (Teixeira, 2008).

Compreende-se que a Educação Infantil é etapa crucial para a criação das bases cujas habilidades e competências serão desenvolvidas e são necessárias para o processo de crescimento humano. Algumas leis reforçam o direito a uma educação de qualidade para as crianças, efetivando políticas públicas para essa fase de ensino. A LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fundamentada na Lei nº 12.796 — nos informa, em seu artigo 29, que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Sendo assim, compreende-se que a população cigana, desde o século XVI, faz parte da população brasileira; com isso, tem direito de acesso à educação. No movimento de sedentarização, os ciganos passaram a construir relações mais próximas com outros grupos étnicos, e a escola passou a fazer parte da interação entre eles e os demais habitantes dos locais onde se sedentarizaram.

Assim sendo, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Ainda nesse sentido, caso a criança, o adolescente ou o jovem seja de uma família itinerante, o Código Civil (Brasil, 2002), no parágrafo único do artigo 72º e no caput do artigo 73º, afirma que o domicílio da pessoa natural que não tenha residência habitual será o lugar onde ela for encontrada. Assim, os indivíduos de etnia cigana, cuja cultura tem por característica a itinerância, encontram-se em situação domiciliar garantida por lei.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Brasil, 1990) — e a LDB (Brasil, 1996) não exigem, para a matrícula de crianças, adolescentes e/ou jovens, tempo de residência em determinada localidade. Dessa forma, as crianças de etnia cigana não devem encontrar empecilho para o acesso à educação.

Sobre a itinerância, o Ministério da Educação publicou o parecer CNE/CEB nº 14/2011, no D.O.U. de 10/05/2012 (Brasil, 2012), sobre as diretrizes para o atendimento educacional de crianças, adolescentes e jovens de famílias itinerantes. A iniciativa partiu do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, no Estado do Rio Grande do Sul. O tema da consulta foi a situação vivenciada por estudantes de diferentes grupos sociais que, por motivos diversos, como cultura, trabalho dos provedores da família, saúde, entre outros, se encontram nessa condição de itinerância.

Sobre as condições escolares desses estudantes, o parecer CNE/CEB nº 14/2011 afirma que:

A itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens [...]. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação. As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos (Brasil, 2012).

Vale salientar que as leis que contemplam a etnia cigana existem. Concordo com o autor Mota (2015) quando diz que: “É importante, portanto, ressaltar que não

há total ausência de leis para com a etnia cigana, mas falta ação no sentido de fazê-las acontecer” (Mota, 2015, p. 105).

O Ministério da Educação necessita controlar e assegurar que o direito à educação de qualidade seja garantido para as crianças de etnias ciganas, evitando a evasão escolar, a distorção idade/série e proporcionando a permanência na escola.

Para os autores Pinto (2010), Bareicha (2013) e Durante (2014), as crianças da etnia cigana com idade entre quatro anos estão sendo matriculadas em escolas de ensino regular, realizando, aos poucos, mudanças na cultura dessas comunidades, sendo inseridas na fase da Educação Infantil de forma normal e natural.

Nota-se que uma das explicações para a presença de crianças matriculadas na Educação Infantil é o impacto dos programas de transferência direta de renda, como o Bolsa Família, que exige, obrigatoriamente, que as crianças frequentem a escola em um percentual superior a 85% do mês para cada aluno inserido no benefício. Este foi um dos fatores que favoreceu o processo de sedentarização da etnia cigana; porém, para eles, esse processo não foi capaz de acabar com sua tradição. Sendo assim:

Nem todos são pobres, nem todos morenos, nem todos analfabetos. Poucos são ricos, raros dançam em volta da fogueira ou usam roupas extravagantes, do tipo que se vê nas novelas e nos bailes à fantasia. Mas uma coisa eles têm em comum: uma extraordinária capacidade de assimilar o patrimônio cultural de onde vivem, a fim de amenizar o preconceito que enfrentam (Romani, 2013, p. 27).

Neste sentido, a situação das crianças ciganas que estão inseridas na Educação Infantil do Distrito ainda é limitada; existem crianças fora da escola, pois muitos pais acreditam que ainda é muito cedo para que essas crianças frequentem a escola.

Em suma, a população cigana, com toda a sua particularidade e especificidade, tem contribuído em suas relações com indivíduos de outras culturas, colaborando para a geração de novos conceitos e partindo da premissa de que não existe saber único, mas sim a interação de saberes entre as culturas.

2.5 Trilhando o Itinerário da Descrição Densa

Trilhar pela descrição densa perpassa pela fundamentação teórica com base

na sociologia e na antropologia da educação. A sociologia, enquanto ciência social, tem como objetivo central o estudo das relações sociais, das estruturas que compõem a sociedade e dos processos que moldam o comportamento humano em grupo. Ela busca compreender como os indivíduos vivem em sociedade, como interagem, se organizam e como essas interações influenciam suas atitudes, crenças, valores e comportamentos. Nesse contexto, a sociologia da educação contribui para analisar de que forma as práticas escolares e os processos educativos refletem, reproduzem ou transformam relações sociais, desigualdades e dinâmicas culturais.

Por sua vez, a antropologia da educação oferece ferramentas para compreender as práticas educativas considerando a diversidade cultural, os contextos simbólicos e os significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais à aprendizagem e à socialização. Ao integrar esses aportes teóricos, a descrição densa permite captar não apenas os comportamentos observáveis, mas também as experiências, significados e vivências dos sujeitos no contexto educativo, revelando as interações complexas entre cultura, sociedade e educação.

Auguste Comte, considerado o pai da sociologia, no século XIX, propôs uma abordagem científica para o estudo da sociedade, acreditando que os métodos utilizados nas ciências naturais poderiam ser aplicados para entender o funcionamento da sociedade. Segundo o autor: “o espírito positivo consiste em considerar todos os fenômenos como submetidos a leis naturais invariáveis” (Comte, 1973, p. 15). Émile Durkheim defendia que os fatos sociais deveriam ser tratados como coisas, com existência própria, independentes da vontade dos indivíduos. Ele retrata que: “O suicídio varia em função das condições sociais gerais” (Durkheim, 2007, p. 124). Karl Marx ofereceu uma visão crítica da sociedade. Max Weber, considerado um dos fundadores da sociologia compreensiva, trouxe uma abordagem mais interpretativa. Para ele, a ação social só pode ser compreendida se levarmos em conta o sentido que os indivíduos atribuem às suas ações. A sociologia, portanto, não é uma ciência homogênea. Ela abriga múltiplas correntes teóricas e metodológicas. Cada abordagem oferece uma lente distinta para analisar os fenômenos sociais, enriquecendo a compreensão da realidade.

No campo da educação, a sociologia busca compreender o papel da escola na reprodução ou transformação das desigualdades sociais. Também investiga o

currículo escolar, a relação entre professores e alunos, a evasão escolar e as políticas públicas educacionais. Segundo o autor: “é na escola que se forma a maioria das ideologias que garantem a reprodução das relações de produção” (Althusser, 1985, p. 97). Para os autores: “a cultura escolar favorece aqueles que já possuem, de antemão, o capital simbólico exigido pelo sistema educacional” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 30).

No campo político, a sociologia analisa as formas de dominação e controle social. Michel Foucault (1988) demonstra que o poder não se concentra apenas no Estado, mas se exerce em micropráticas cotidianas. Como afirma o autor, “o poder está em toda parte porque provém de toda parte” (Foucault, 1988, p. 89). Seu conceito de biopoder permite compreender como os corpos e as populações são regulados por dispositivos institucionais. No mundo contemporâneo, a sociologia tem sido chamada a refletir sobre as transformações trazidas pela globalização, pelas novas tecnologias, pela intensificação das desigualdades e pela crise ecológica. Zygmunt Bauman (2001) descreve a modernidade atual como “líquida”, caracterizada pela instabilidade das relações sociais. Em suas palavras: “As relações humanas são mantidas enquanto forem mutuamente satisfatórias, e descartadas quando deixam de ser” (Bauman, 2001, p. 24).

Além da análise, a sociologia cumpre uma função crítica e emancipatória. Concordo com Florestan Fernandes (1975), que, ao refletir sobre o papel da sociologia no Brasil, defendeu que essa ciência deve contribuir para a transformação da realidade social. Para ele: “a sociologia que não assume compromissos com a mudança social é apenas ideologia disfarçada de ciência” (Fernandes, 1975, p. 61). Essa concepção reforça a necessidade de uma sociologia comprometida com a justiça e a equidade.

Além disso, a sociologia é fundamental para a formação de uma consciência crítica. Ao questionar o senso comum e revelar os mecanismos sociais por trás dos comportamentos e instituições, ela estimula os indivíduos a refletirem sobre seu papel na sociedade e a se engajarem na construção de um mundo mais equitativo. Em síntese, a sociologia é uma ferramenta indispensável para pensar criticamente a sociedade. Por meio da análise das relações sociais e das estruturas que moldam a vida coletiva, a sociologia contribui para a compreensão de como se organizam os grupos humanos e como se reproduzem ou transformam desigualdades, normas e

valores. Segundo Durkheim (1995, p. 45), “a sociedade é mais do que a soma de seus indivíduos; ela possui estruturas que influenciam comportamentos, garantindo coesão e ordem social”. Nesse sentido, a análise sociológica permite identificar mecanismos que promovem exclusões ou injustiças, oferecendo subsídios para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

De forma complementar, Bourdieu (1989, p. 72) reforça que as relações sociais estão atravessadas por capitais simbólicos, culturais e sociais, que estruturam oportunidades e desigualdades. Ao compreender essas dinâmicas, a sociologia torna-se um instrumento para a reflexão crítica sobre a educação e os processos de socialização, destacando a importância de práticas que promovam inclusão e valorizem a diversidade cultural.

Além disso, a perspectiva da antropologia da educação enfatiza a relevância de analisar os significados culturais e simbólicos atribuídos às práticas educativas, permitindo compreender como o contexto social e cultural influencia a aprendizagem e a formação cidadã (Geertz, 1973; Dewey, 1997). Assim, ao integrar essas contribuições, a sociologia e a antropologia da educação tornam-se fundamentais para pensar políticas e ações que favoreçam uma sociedade mais equitativa e plural.

Historicamente, a antropologia desenvolveu-se a partir do estudo de sociedades não ocidentais, buscando compreender seus modos de vida. No entanto, com o tempo, a disciplina passou a abordar também instituições modernas como a escola. Conforme explica Geertz (2008, p. 15): “a cultura é o tecido de significados através do qual os seres humanos interpretam o mundo”. Dessa forma, a escola é vista como um espaço produtor e reproduzidor de significados culturais.

A antropologia da educação é uma subárea da antropologia social que investiga os processos educativos enquanto práticas culturais, considerando o contexto social, histórico e simbólico em que ocorrem. Segundo Goodson e Cole (1994, p. 22), a educação deve ser compreendida como um fenômeno cultural que reflete valores, normas e significados compartilhados por uma sociedade. Para Moran (2000, p. 35), analisar a educação sob a perspectiva antropológica permite identificar como os processos de ensino e aprendizagem estão imbricados nas tradições, rituais e relações de poder de diferentes grupos sociais. Já Geertz (1973, p. 29) enfatiza que a interpretação cultural é essencial para compreender como os indivíduos atribuem sentido às práticas educativas, evidenciando as dimensões simbólicas e culturais que

moldam o comportamento e a socialização.

Dessa forma, a antropologia da educação oferece ferramentas teóricas e metodológicas para examinar a diversidade cultural no espaço escolar, as interações sociais e os significados atribuídos à aprendizagem, contribuindo para a construção de políticas educativas inclusivas e sensíveis às especificidades culturais.

Partindo do princípio de que educação e cultura são dimensões indissociáveis, essa abordagem compreende a escola não apenas como um espaço formal de ensino, mas como uma instituição atravessada por valores, crenças, relações de poder e práticas simbólicas.

A antropologia da educação desloca o foco da aprendizagem como simples aquisição de conteúdos para a análise da aprendizagem como processo culturalmente situado. Segundo Clifford Geertz: “aprender é inserir-se em um universo simbólico que dá sentido à experiência humana” (Geertz, 2008, p. 32). Portanto, ensinar é também um ato cultural.

Autoras como Margaret Mead e Ruth Benedict foram pioneiras na análise dos processos de socialização em diferentes contextos culturais. Mead (1971) demonstrou que os modos de educar variam amplamente de acordo com os sistemas de valores e expectativas de cada sociedade. Em sua obra *Crescimento e cultura*, ela argumenta: “o comportamento infantil é modelado pelas normas adultas que a cultura estabelece como desejáveis” (Mead, 1971, p. 54).

A abordagem intercultural surge como uma alternativa à homogeneização dos currículos escolares. Ela propõe uma educação que dialogue com as diversas culturas presentes no ambiente escolar. Como explica Walsh (2009, p. 75): “a interculturalidade crítica pressupõe o reconhecimento das diferenças em condições de equidade”, ou seja, não basta incluir conteúdos sobre outras culturas: é necessário problematizar as relações de poder entre elas.

Para tanto, a antropologia da educação contribui para a compreensão das desigualdades educacionais a partir de uma perspectiva cultural. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), ainda que oriundos da sociologia, influenciaram profundamente esse campo ao introduzir os conceitos de capital cultural e violência simbólica. Segundo eles: “o sistema escolar exige e valoriza um conjunto de disposições culturais que não são igualmente distribuídas entre as classes sociais” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 25). A escola, ao pretender ser neutra, acaba

favorecendo os alunos que já possuem as formas de capital valorizadas.

Essa concepção dialoga com a crítica de Paulo Freire, que denunciou a “educação bancária”, na qual o professor deposita conhecimentos nos alunos sem considerar sua experiência de vida. Para Freire (2011, p. 30): “ensinar exige o respeito aos saberes dos educandos”. A pedagogia freireana propõe uma educação dialógica e libertadora, que reconhece o aluno como sujeito histórico e cultural.

A etnografia tem sido uma das principais metodologias empregadas pela antropologia da educação. Ao acompanhar o cotidiano escolar, os pesquisadores conseguem captar os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas, às normas disciplinares e às interações sociais. Conforme Rockwell (2009, p. 41): “a etnografia permite ver o que os indicadores estatísticos não mostram: os sentidos, os conflitos e as negociações presentes no espaço escolar”.

Conclui-se que a antropologia da educação oferece instrumentos valiosos para compreender os processos de ensino-aprendizagem como fenômenos culturais. Ao colocar em evidência as relações entre cultura, poder e educação, essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Em um contexto marcado por profundas desigualdades, o diálogo intercultural e o reconhecimento da diversidade cultural são caminhos fundamentais para a promoção de uma educação socialmente referenciada.

A pesquisa realizada com duas crianças ciganas (uma do sexo feminino e uma do sexo masculino), ambas na turma de Pré-escola II, mas em turmas distintas, etapa da Educação Infantil. No decorrer deste estudo, serão mencionadas com os codinomes LUA para identificar a criança do sexo feminino e SOL para identificar a criança do sexo masculino. Os pais das crianças foram indispensáveis para que a pesquisa acontecesse.

O primeiro passo se deu em conhecer o grupo étnico, permitindo estudar e possibilitar responder às questões investigativas deste trabalho, bem como alcançar os objetivos propostos. Esse conhecimento prévio possibilitou compreender a necessidade deste estudo para um grupo em que, aqui no Distrito, se trata do primeiro a ser realizado, haja vista que inúmeras crianças ciganas passam pela educação local. Neste sentido, é preciso ter em mente que: “não há a possibilidade de estagnação nos materiais culturais, porque eles estão sendo constantemente gerados, à medida que são induzidos a partir das experiências das pessoas” (Barth,

2000, p. 17).

A pesquisa bibliográfica tornou-se necessária para levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o fenômeno investigado. A pesquisa bibliográfica é um método científico caracterizado pela consulta, análise e sistematização de documentos já publicados, como livros, artigos, dissertações, teses e periódicos. Segundo Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer o estado da arte de um determinado tema, identificando conceitos, teorias, metodologias e lacunas no conhecimento existente. Além disso, ela contribui para a construção do referencial teórico, fornecendo subsídios para a análise e interpretação de dados em pesquisas empíricas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 56), a pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento crítico de informações, ajudando a contextualizar o objeto de estudo dentro de uma perspectiva histórica, conceitual e metodológica. Ela permite ainda estabelecer relações entre diferentes autores, identificando convergências e divergências que fortalecem a argumentação científica.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é fundamental para a produção do conhecimento acadêmico, pois fornece a base teórica necessária para o desenvolvimento de estudos mais aprofundados e rigorosos, além de orientar a construção de hipóteses e a elaboração de trabalhos científicos de qualidade (Severino, 2007, p. 37). Neste processo de revisão de literatura, foram utilizados, além dos livros, arquivos pesquisados em bibliotecas digitais, dentre elas Google Acadêmico, plataforma Sucupira, BDTD, entre outras, utilizando as categorias: relações étnicas; crianças ciganas e educação infantil, totalizando 50 materiais votados para a temática em estudo.

As abordagens metodológicas oportunizaram ter clareza sobre as relações étnicas, localizar o espaço, respeitando os momentos para poder adquirir os resultados necessários para o desenvolvimento deste estudo, a forma em que são estabelecidas as relações entre as crianças ciganas e não ciganas no contexto escolar, percebendo a importância do grupo étnico. Para Acuña (2023): “os grupos étnicos se formam como uma reação aos desejos de alcançar bens ou posições de poder que não se realizam seguindo estratégias individuais” (Acuña, 2023, p. 140). Sendo assim, tudo só se torna possível quando os mesmos desejos estão imbricados.

Tornou-se preciso conhecer a identidade e entender como a etnicidade e a identidade caminham juntas. Segundo Acuña (2023): “a noção da etnicidade como uma das múltiplas formas de identidade, encontramos as chamadas abordagens ‘desconstrucionais’” (Acuña, 2023, p. 141).

O método utilizado nas pesquisas antropológicas faz uma aproximação da vida moderna com os conteúdos etnográficos, apropriando-se da experiência do pesquisador dentro do campo para colher todas as informações e dados necessários, tendo como sustentação as observações acerca da realidade vivenciada. Pois a relação entre os participantes da pesquisa é o que dá veracidade ao trabalho antropológico. Concordo quando Geertz (1989) define a descrição etnográfica como microscópica e interpretativa, ao dizer: “os antropólogos não estudam as aldeias, estudam nas aldeias” (Geertz, 1989, p. 16). Seu foco está voltado para os indivíduos e como atribuem valor a suas ações, tornando-as significativas e simbólicas. É importante atribuir a pequenos significados uma descrição especificada e densa; por isso há necessidade de apresentar quais significados mais ou menos prevalecem e que afetarão a relação do grupo como um todo. Na contribuição sobre o assunto, a autora corrobora dizendo:

Dito de outra maneira, o lugar da pesquisa de campo no fazer da antropologia não se limita a uma técnica de coleta de dados, mas é um procedimento com implicações teóricas específicas. Se é verdade que técnica e teoria não podem ser desvinculadas, no caso da antropologia a pesquisa etnográfica é o meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e se sofisticada, quando desafia os conceitos estabelecidos pelo confronto que se dá entre i) a teoria e o senso comum que o pesquisador leva para o campo e ii) a observação entre os nativos que estuda (Peirano, 1992, p. 8).

O primeiro momento da observação se deu com o aluno SOL em sala de aula, do momento da acolhida até o recreio. A observação ocorreu em sala de aula com SOL, durante uma atividade de coordenação motora, em que a professora havia conversado previamente sobre o inseto abelha e o jardim. Cada criança recebeu um pedaço de massa de modelar para reproduzir uma abelha e uma flor, em alusão ao conto mencionado pela professora. A atividade ocorreu com a intermediação da professora e das auxiliares de classe. As crianças estavam sentadas em carteiras próximas umas das outras. SOL comunicava-se muito pouco durante a atividade; em determinado momento, chamou-me e disse: “olha o que eu consegui fazer”. Perguntei-

lhe o que havia feito com a massa de modelar, e ele prontamente respondeu: “uma abelha e uma flor”. Notei que a coordenação ainda estava um pouco fragilizada.

Logo, a turma se dirigiu à área externa, onde participaram de atividades conjuntas. Foram realizadas diversas brincadeiras, acompanhadas de música. Esse momento foi de suma importância para observar a relação entre SOL e LUA, crianças ciganas, juntamente com as demais crianças e profissionais da instituição escolar. Percebi que LUA se enturmava muito mais que SOL; participava das brincadeiras, era bastante comunicativa e espontânea, sempre acenando para os colegas. Já SOL se mostrava introspectivo e, às vezes, disperso durante a realização das brincadeiras.

Este momento serviu para perceber as relações étnicas entre as crianças SOL e LUA, da mesma faixa etária (5 anos), estudando na mesma etapa, porém em turmas separadas, como citado anteriormente. Um fato importante observado foi que, por serem da mesma etnia, eles não apresentam uma relação de proximidade na escola; tanto que, se não soubesse, não perceberia que pertencem à mesma etnia apenas pela observação.

No decorrer das observações, foi possível pontuar de maneira clara o envolvimento dessas crianças com as demais crianças da unidade escolar, bem como a relação com os profissionais envolvidos. Diante do que foi observado, nota-se que o aluno SOL demonstra envolvimento com os colegas, ainda que com pouca frequência, atuando de maneira introspectiva durante as atividades, enquanto a aluna LUA, com seu jeito comunicativo, se envolve ativamente. Saliento que a minha presença na sala fez com que a professora mencionasse constantemente o nome de SOL, chamando sua atenção para a participação e o envolvimento nas atividades.

Em um outro determinado momento da observação, ocorreu a chegada das crianças no portão da escola. Estive posicionada juntamente com o porteiro, que acolhe as crianças com muito entusiasmo, fazendo com que se sintam motivadas a estarem naquele ambiente. LUA chegou à escola por volta das 8h30, acompanhada de sua mãe, e foi recebida com muito entusiasmo. LUA é uma criança que demonstra muita alegria, aproximou-se e veio me abraçar, o que prontamente correspondi. A mãe de LUA, bastante simpática e comunicativa, conduziu LUA até a sala de aula.

A mãe de LUA, quando voltou, se identificou para mim, muito comunicativa e

sorridente, com seu vestido colorido, acessórios e cabelos longos, características de sua cultura. LUA estava utilizando o uniforme da escola. Vale salientar que LUA normalmente chega à escola com sua mãe, que dirige carro.

SOL não compareceu à escola; porém, seu pai foi justificar sua ausência, pois ele apresentava sintomas gripais. Nesta observação, foi possível perceber o comprometimento das famílias ciganas com a instituição.

Em outro determinado momento, a observação foi realizada com a chegada de SOL, conduzido pelo seu pai na garupa da bicicleta, às 8h30. Entrou e se dirigiu à sala sem cumprimentar ninguém, enquanto o pai cumprimentou o porteiro e as pessoas que ali estavam. SOL entrou na sala e foi recebido pela professora.

No momento da hora da música, percebe-se que SOL segue os movimentos e comandos da professora, com as direções “em cima”, “embaixo”, “direita” e “esquerda”, interagindo na música, porém com pouca oralidade. A professora colocou o tapete no chão, onde todos se sentaram para escutar o poema *Borboletas*, de Vinicius de Moraes. Notou-se que SOL interage muito pouco para partilhar o poema. Fato que chamou atenção: a professora mencionou diversas vezes o nome de SOL: “olha aqui, SOL”, “SOL, que letra é essa?”. Depois da leitura e da conversa sobre o poema, a professora explorou as cores, quantidades, vogais e consoantes da palavra “borboleta”. Em um dado momento, quando a professora questionou SOL sobre qual letra era a vogal O, ele respondeu inúmeras vezes a palavra “borboleta”; os demais colegas começaram a rir, sinalizando que SOL não estava respondendo corretamente.

Depois, as crianças se dirigiram às suas carteiras, onde realizaram uma atividade proposta pela professora. SOL apresentava olhar desconfiado, mas depois começou a se comunicar. Vale ressaltar que SOL escreve seu nome com dificuldade. Nota-se que SOL é uma criança que não interage com os demais colegas, estando sentado na última carteira. SOL trouxe três carrinhos, e a todo momento demonstrava desejo de brincar; observou-se que, em dois momentos, dirigiu-se à professora para perguntar se já era a hora de brincar.

Os demais colegas não se enturmam com SOL, que apresenta ser uma criança tranquila. Observou-se que SOL usava o uniforme da escola, mesmo com uma blusa

que não faz parte do uniforme por baixo da farda. Na hora do lanche, um colega compartilhou uma fruta com SOL, que aceitou; também lanchou a refeição (sopa) oferecida pela escola.

No recreio, SOL, com seus carrinhos nas mãos, observava os demais colegas brincarem; seu olhar expressava desejo de interação, porém os colegas não o convidavam para brincar. Em um momento, um colega chutou a bola em sua direção; ele, demonstrando grande alegria, chutou e continuou a brincar, mas, quando percebeu que a bola foi em outra direção e os outros colegas começaram a brincar, ele se afastou e voltou a observar. A professora relatou que SOL observava os colegas brincarem: “ele não interage, fica correndo de um lado para o outro se balançando”. Ressaltando que ele ia e vinha na sala, guardando e pegando os carrinhos. Posteriormente, retornaram à sala de aula.

Notou-se nessa observação que SOL é introspectivo, ficando muito afastado dos colegas, sem manter relações próximas com a turma. A aluna LUA não compareceu à escola neste dia.

Fatos da observação mostram a forma como as crianças demonstram atitudes advindas de sua cultura. Em uma das observações, quando as turmas da Pré-escola II estavam na área da escola para o recreio, LUA ficou a todo momento no balanço, sozinha, e não queria compartilhar o brinquedo, arremessando-o sempre alto. As outras crianças se aproximaram, e ela não permitiu. A professora conversou com LUA, explicando a necessidade de compartilhar e permitir que todos brinquem. Depois da conversa, foi possível perceber que LUA compreendeu a necessidade de partilhar, embora em determinados momentos ainda se afastasse. Notou-se que LUA gosta de brincar sozinha. SOL não compareceu à escola neste dia.

Em outros momentos observados, foi possível perceber que tanto LUA quanto SOL gostam de brincar sozinhos, destacando-se que LUA interage com maior frequência que SOL com os colegas e demais funcionários da escola; porém, entre eles (LUA e SOL), não há interação, fato curioso por pertencerem à mesma etnia.

Em conversa com a diretora da escola sobre as crianças ciganas e seus familiares, a mesma relatou que SOL é uma criança bastante tranquila, de pouca comunicação, apresenta dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem, descuida

do material didático; a professora está sempre disponibilizando classificador, e ele não o devolve, inclusive apresenta falta de acompanhamento nas atividades extraclasse, faltando muito às aulas. A comunicação da escola com a família só é possível por meio de bilhetes, pois o aluno utiliza transporte escolar (observou-se em alguns dias que SOL havia sido levado à escola por seu pai), o que dificulta o contato direto com os responsáveis, haja vista que a família não faz uso de aparelho celular. Outra situação importante comentada foi a resistência da família ao uso do uniforme escolar; porém, mesmo diante da ausência de SOL, o pai sempre vai à escola justificar a ausência e comparece quando solicitado.

Haverá a conclusão da turma com festinha, porém SOL não participará por condições financeiras. A família de SOL relata que a renda é exclusiva por meio do Bolsa Família, fato comprovado por entrevista. Lembrando que SOL está matriculado nesta instituição desde 2023.

Sobre a aluna LUA, o relato indica que é uma criança bastante comunicativa, participa das atividades e apresenta bom acompanhamento familiar, principalmente pela mãe. Segundo a diretora, “apresenta ter maiores condições financeiras”. A família sempre comparece à escola quando solicitada, tanto a mãe quanto o pai. LUA estudou em 2023; em 2024 foi transferida para uma cidade próxima de Itaquara, local onde os avós e familiares maternos residem. LUA retornou em junho, no final do primeiro semestre, para esta instituição.

Neste contexto, observou-se que a família de LUA é composta por pai, mãe e filha; moram em casa própria, percebendo uma construção nova, com piso de porcelanato, portas e janelas em blindex, móveis atuais e conservados, uma casa confortável e arejada, além de possuírem carro. Segundo a mãe de LUA, quando questionada sobre as ocupações do dia a dia, ela disse:

Muitos têm, como eu te falei, (pausa na fala) muitos têm a profissão já através do estudo e outros que não teve o estudo concluído. Aí trabalha como autônomo de compra e venda e vai se mantendo disso. Muitos ainda é dinheiro a juros (respirou), aí vai se mantendo dessas coisas. Eu mesmo e meu esposo somos autônomos. A gente compra e vende tecido, sandálias, vestidos, relógios, perfumes, a gente sobrevive disso, a gente compra e vende (Mãe de LUA, 2024).

A mesma pergunta foi dirigida ao entrevistado, o pai de SOL, que respondeu:

“a gente não trabalha, é a gente vive do Bolsa Família”; moram em casa de aluguel. Percebi, neste contexto, que, sendo pertencentes à mesma etnia, a desigualdade social se faz presente, passando por situações desafiadoras devido à falta de oportunidades de emprego para amenizar as condições de distanciamento econômico e social. Vale registrar que LUA e SOL são primos distantes, segundo informações da mãe de LUA: “primos de terceiro ou quarto grau”; porém, os mesmos não têm contato. Por meio da observação, foi possível perceber que LUA e SOL não sabem o nível de parentesco e não mantêm aproximação, nem dentro do espaço escolar nem fora dele, mesmo pertencendo ao mesmo grupo étnico. Este exercício de pesquisa evidencia os níveis de variação cultural, pois

[...] no exercício de pesquisa e descrição, vão surgindo às figuras alternativas, o que me permite enfatizar a variabilidade da cultura. Através delas percebemos um certo grau de autoridade com ênfases distintas, com um ponto em comum: todas as consideram legítimas, embora em graus variados (Batista, 2005, p.32).

Foram realizadas um total de 60 horas de observação entre setembro e novembro de 2024, utilizando o método por saturação, distribuídas entre a chegada das crianças no portão, horário de aula, recreio, eventos e saída, momentos que auxiliaram na compreensão de como são evidenciadas as relações étnicas entre as crianças ciganas e não ciganas na educação infantil.

Sobre as entrevistas, elas foram realizadas com as famílias das duas crianças ciganas, sendo o pai de SOL e a mãe de LUA os que se prontificaram a responder as questões previstas na entrevista semiestruturada. Dentre as questões, algumas foram disponibilizadas para facilitar o entendimento de como se dão as relações da etnia cigana com a instituição escolar. Questionei: “Como é ser cigano?” A mãe de LUA respondeu: “É legal, divertido. (pausou) Somos pessoas normais. A diferença é que a gente possui uma etnia, mas somos pessoas normais, no dia a dia”, para o pai de SOL: “Ser cigano é, é a cultura da gente mesmo, ser original a gente não muda não”.

As entrevistas e conversas realizadas contemplaram um total de seis horas. Diante das observações e entrevistas, o diário de campo constituiu-se em uma das principais técnicas utilizadas, possibilitando o registro sistemático das experiências, percepções e reflexões sobre o objeto de estudo. Segundo Minayo (2014, p. 98), o diário de campo permite ao pesquisador documentar de forma contínua e detalhada

as interações sociais e os contextos nos quais elas ocorrem, contribuindo para uma análise mais profunda e rigorosa dos dados.

De acordo com Gil (2008, p. 88), as entrevistas constituem um instrumento fundamental para a coleta de informações qualitativas, pois possibilitam compreender as percepções, sentimentos e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Quando articuladas com o diário de campo, as entrevistas permitem triangulação de dados, fortalecendo a confiabilidade e a validade das análises.

Nesse sentido, a utilização de múltiplas técnicas de coleta, como entrevistas, conversas e diário de campo, é essencial para capturar a complexidade das práticas sociais e educacionais, garantindo que as interpretações sejam fundamentadas em evidências consistentes e contextualizadas.

Os dados foram obtidos e registrados como provas: documentos, fotografias, áudios, documentos escritos, dentre outros. Exclusivamente assim, torna-se possível comprovar a autenticidade da realidade analisada e observada pelo pesquisador.

A investigação etnográfica e a observação participante possibilitaram ao pesquisador uma completa interação com os participantes no campo, exigindo sensibilidade, haja vista que muito do que é observado ocorre de maneira superficial, mudando de sentido depois que o objeto é interpretado e descrito.

Concisamente, concordo com Geertz (1989), autor que trabalha com a ideia da hermenêutica, contribuindo para as análises de campo e de investigação empírica. Para ele, em primeiro lugar está a interpretação do nativo, ficando em segundo plano a interpretação do investigador. Por mais aproximação que o pesquisador venha a ter com o grupo estudado, ele não fará parte do grupo; o pesquisador jamais terá a capacidade de compreender os acontecimentos de dentro de um determinado grupo, e sua cultura não poderá ser igual à do nativo. Todo este processo também serviu para compreender e concordar com o autor quando diz que:

Todos concordamos que cultura se refere a algo (tudo?) que é aprendido. Mais precisamente isso significa que cultura é induzida nas pessoas por meio da experiência – logo, para identificá-la, temos de ser capazes de apontar para essas experiências. Temos também de aceitar as seguintes implicações: que a cultura deve ser constantemente gerada pelas experiências por meio das quais se dá o aprendizado. Assim, temos de ter um foco – não para afirmar que a

cultura é localizada em algum lugar, mas como uma forma de identificar onde ela está sendo produzida e reproduzida. Convido-os a olhar para a cultura em termos globais e ver que ela apresenta não apenas uma enorme variação, mas também uma variação contínua (Barth, 2000, p.16).

Em suma, as relações ético-socioculturais entre as crianças ciganas na educação infantil do Grupo Escolar Lomanto Júnior manifestam-se por meio da interação, da comunicação, das brincadeiras e do respeito, garantindo que todos sejam vistos sem distinção. Entretanto, observa-se uma lacuna na valorização da cultura cigana durante os eventos escolares, uma vez que a entrevistada manifestou o desejo de que sua filha participasse de apresentações utilizando trajes tradicionais ciganos, de modo a evidenciar e valorizar essa cultura no contexto escolar.

CAPÍTULO III - Adequação do currículo escolar às etnias ciganas na Educação Infantil

Neste capítulo, falaremos sobre a criança, seus direitos, o processo escolar e o currículo, no sentido de verificar as políticas públicas quando se refere à população cigana e a contemplação de seus direitos na grade curricular da educação infantil. Além disso, o capítulo busca observar se o currículo escolar contempla as realidades das etnias ciganas, as quais mantêm crianças matriculadas na escola pesquisada. A legislação brasileira e as obras de autores e estudiosos, como Abramowicz (2014), Sarmiento (2015), Kramer (2000), Freire (2018), Dallari (2005), Libâneo (2002), Geertz (1989), dentre outros, contribuíram para o embasamento deste estudo.

3.1 Das crianças e seus direitos

As crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, merecendo proteção integral para assegurar seu desenvolvimento saudável e pleno. Historicamente, essa compreensão evoluiu significativamente. Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabeleceu princípios fundamentais para a proteção infantil, como o direito à igualdade, à proteção especial, à identidade e à educação gratuita e compulsória.

Posteriormente, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reforçou esses princípios, reconhecendo crianças e adolescentes como detentores de direitos humanos gerais e específicos, que atendem às suas necessidades particulares. Essa convenção enfatiza que crianças e adolescentes não são propriedades de seus pais nem objetos de caridade, mas indivíduos com direitos próprios.

No Brasil, essa perspectiva foi consolidada com a promulgação do ECA, em 1990, que estabelece que crianças (com até 12 anos incompletos) e adolescentes (de 12 a 18 anos) têm direitos fundamentais à vida, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho. Além disso, o ECA assegura o direito à convivência familiar e comunitária, reconhecendo a importância

do ambiente familiar no desenvolvimento infantil. Prevê, também, a proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Além do que foi evidenciado no parágrafo anterior, é importante prever que garantir os direitos das crianças é responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado. Somente com o compromisso coletivo é possível assegurar que cada criança tenha acesso às condições necessárias para um crescimento saudável, seguro e pleno, permitindo-lhes alcançar maturidade e contribuir positivamente para a sociedade.

A sociedade deve estar atenta à infância, garantindo às crianças educação de qualidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de vivenciarem suas próprias experiências, sem redução de direitos, de maneira contemporânea e sem autoritarismo, em favor das crianças. A criança deve ser vista pelo Estado como um ser ativo, capaz de produzir cultura, criar e modificar ambientes por onde passar, invertendo a ordem das coisas, tornando os adultos parceiros em suas brincadeiras e estabelecendo diálogo. Para tanto, as crianças precisam ser reconhecidas como crianças no meio em que se encontram, protegidas com garantias de direito pela sociedade, possibilitando condições dignas de sobrevivência e assegurando seus direitos.

Diante dos inúmeros requisitos que a sociedade possui, dentre eles o bem comum, torna-se preciso ratificar que este está conectado ao desenvolvimento de situações vitais da personalidade do ser humano. A sociedade brasileira apresenta como finalidade do bem comum a Constituição Federal, que, em 5 de outubro de 1988, no artigo 3º, estabelece como objetivo maior o dever de prezar pelo bem comum de todos os indivíduos. Nesse sentido, o autor contribui relatando:

uma vez que todos os membros da sociedade participam da escolha das normas de comportamento social, restando ainda a possibilidade de optar entre o cumprimento de uma norma ou o recebimento de uma punição que for prevista para a desobediência (Dallari, 2005, p. 30).

Neste sentido, faz-se necessário que os grupos, indivíduos e a sociedade

visem atender ao todo, de modo a garantir que suas atitudes não resultem “em sentido diferente daquele que conduz efetivamente ao bem comum, ou para que a consecução deste não seja prejudicada pela utilização deficiente ou errônea dos recursos sociais disponíveis” (Dallari, 2005, p. 31). Nesse caminho de entendimentos, o autor complementa que, para assegurar a permanente adequação, é indispensável não se impedir a livre manifestação e a expansão das tendências e aspirações dos membros da sociedade. Os próprios componentes da sociedade devem orientar suas ações no sentido do que consideram o seu bem comum.

A infância não deve ser entendida como um começo, meio e fim, numa perspectiva periódica: “Infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos” (Abramowicz, 2014, p. 464).

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem às crianças o direito à educação. A criança deve ser vista como sujeito de direito.

A criança como sujeito de direito não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas (Sarmiento, 2015, p. 79-80).

A família, a sociedade e o Estado são as instituições que podem, de fato, garantir o direito às crianças sem qualquer forma de violação; elas precisam dialogar com a intenção de priorizar o bem comum. Segundo Freire (2018), “o diálogo nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (Freire, 2018, p. 141). Nessa perspectiva de diálogo, o autor supracitado continua dizendo que: “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (Freire, 1983, p.107). Por isso, evidencia-se a necessidade do diálogo para alcançar as metas desejadas.

Encontramos inúmeros discursos que remetem à democracia e aos direitos; infelizmente, a realidade com a qual nos deparamos nem sempre corresponde ao que é propagado. Assim sendo, a autora a seguir citada esclarece:

fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria (Kramer, 2000, p. 3).

Nesta concepção de desigualdades e injustiças, às quais somos constantemente acometidos, precisamos entender de fato e tomar posse dos direitos que nos são assegurados, dentre eles o direito à educação, que, como resultado de processos sociais, necessita ser vista com novas lentes, objetivando o bem comum. Sendo assim:

o direito à educação como um direito expresso e declarado em lei é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX [...] Ele é um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos de trabalhadores que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo frente à ignorância (Cury, 2000, p. 569).

A etnia cigana, como já foi dito, faz parte da população brasileira. Deste modo, a ela devem ser garantidos todos os direitos. Assim, as crianças ciganas possuem um contexto histórico e cultural diferente, o que significa que elas são dotadas de conhecimento humano específico e precisam ter seus direitos respeitados em todo contexto de vida.

No Brasil, o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, regulamenta a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecendo o Brasil como Estado Parte da Convenção e exigindo que as crianças tenham direito a ser educadas dentro de sua peculiaridade e contexto de vida. Nesse sentido, de acordo com a Convenção promulgada no mencionado decreto, inclui-se o seguinte artigo:

Art. 29.1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio

ambiente (Brasil, 1990).

As crianças precisam ser respeitadas em suas especificidades: identidade, história, costumes, religião, entre outras. Segundo Kramer (2000), os “totalitarismos no século XX assistiram a semear a tolerância. Creio que o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social e idade” (Kramer, 2000, p. 7).

Ainda para nos ajudar a compreender o direito das crianças, o artigo a seguir afirma que:

Art. 3º A criança [goza] de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Por isso, é necessário compreender que se trata de lei para todas as crianças e que precisa ser cumprida; não pode estar apenas escrita com letras e frases bonitas, bem articuladas. Ela precisa sair do papel e ser exercida de maneira eficaz.

A Constituição Federal do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a LDB (1996) não fazem exigências quanto à matrícula de crianças, adolescentes e/ou jovens em relação ao tempo de residência em determinada localidade. Sendo assim, crianças de etnia cigana não devem encontrar empecilhos para o acesso à educação.

No que se refere à itinerância, em 2012, o Ministério da Educação publicou o parecer CNE/CEB nº 14/2011 no D.O.U. de 10/5/2012 (Brasil, 2012), sobre as diretrizes para o atendimento educacional de crianças, adolescentes e jovens de famílias itinerantes. A iniciativa se deu por meio do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, no Estado do Rio Grande do Sul, partindo da situação vivenciada por estudantes de diversos grupos sociais que, por motivos como cultura, trabalho dos provedores da família, saúde e outros, se encontraram em condição de itinerância. O parecer CNE/CEB nº 14/2011 afirma que:

A itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens [...]. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação. As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos

estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos (Brasil, 2012, p. 24).

O Projeto de Lei do Senado nº 248, de 2015 (Brasil, 2018), criou o Estatuto do Cigano, que defende direitos para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos de etnia cigana no Brasil. O artigo nº 4 afirma que os indivíduos de etnias ciganas têm direito ao acesso à educação básica, conforme a LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e à participação nas atividades culturais e educacionais providas pelo poder público e por entidades privadas.

No capítulo II, artigo 5º, o Projeto de Lei do Senado nº 2.703/2020 discorre que:

Art. 5º O poder público promoverá: I – o incentivo à educação básica da população cigana, sem distinção de gênero; II – o apoio à educação da população cigana por meio de entidades públicas e privadas; III – a criação de espaços para a disseminação da cultura da população cigana. Art. 6º Fica assegurada à criança e ao adolescente ciganos o direito previsto no art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978. Art. 7º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da população cigana, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 2020, p. 2).

A Constituição Federal (1988), no artigo 6º, afirma que a educação é um direito social, cabendo ao poder público a responsabilidade de oferecer vagas na Educação Básica para todos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o artigo 4º, inciso X, estabelece que todos em idade escolar devem ter acesso à escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de onde residem.

Caso a criança, o adolescente ou o jovem seja de uma família itinerante, o Código Civil Brasileiro (2002), no parágrafo único do artigo 72 e no artigo 73, afirma que o domicílio da pessoa natural que não tenha residência habitual sedentarizada é o lugar onde ela for encontrada. Nesse sentido, os indivíduos de etnia cigana, cuja cultura e tradição incluem a itinerância, encontram-se em situação domiciliar garantida por lei.

Nessa perspectiva dos direitos assegurados pelas leis que regem o nosso país, para o acesso das crianças à educação infantil, observa-se que as crianças ciganas também precisam ser vistas com igualdade e ter seus direitos garantidos. Assim, é preciso pontuar que, na escola pesquisada, constatou-se que as crianças ciganas

possuem os mesmos direitos assegurados às demais crianças. Todas são tratadas de maneira igualitária, respeitando e valorizando cada uma em suas particularidades e especificidades, ou seja, com seu modo de ser e de viver.

3.2 Manifestações da cultura cigana na escola

A cultura cigana, rica em tradições, música, dança e língua, tem enfrentado desafios significativos para ser reconhecida e integrada ao ambiente escolar. A invisibilidade e os preconceitos históricos contribuem para a exclusão dos ciganos nas escolas, perpetuando estereótipos negativos e dificultando a valorização de sua identidade cultural.

A presença de alunos ciganos nas escolas, frequentemente, revela tensões entre as práticas educacionais convencionais e as especificidades culturais desse povo. Por exemplo, a organização tradicional das salas de aula, com alunos sentados em filas e o uso de uniformes padronizados, pode conflitar com as preferências culturais ciganas, que valorizam formações em círculo e vestimentas tradicionais. Além disso, a exigência de documentos, como comprovante de residência e histórico escolar, pode dificultar a matrícula de crianças ciganas, especialmente aquelas de comunidades itinerantes.

A etnia cigana manifesta sua cultura por meio da oralidade, músicas, danças, vestimentas e de um conjunto de símbolos e significados particulares, valiosos para representar a história de um povo. Nesse sentido, quando as crianças ciganas e seus familiares passam a frequentar outros espaços, muitas vezes não se torna perceptível a manifestação da cultura. Assim, no ambiente escolar, tornou-se necessário, para o desenvolvimento desta pesquisa, observar, conversar e entender a maneira como a cultura da etnia cigana era manifestada. Haja vista que, em conversa com a diretora da escola pesquisada, perguntei se as crianças ou seus familiares manifestavam sua cultura no espaço escolar, e ela prontamente respondeu:

Não, porque na verdade a gente fez dois eventos chamado dia da família, nós convidamos para que a família tivesse presente, inclusive a mãe de LUA, por exemplo, foi uma das que foi convidada para falar um pouquinho, para apresentar alguma questão cultural e eles se opuseram, eles não quiseram vir, nos eventos da escola, dia das mães, outra festividade que tivesse eles não compareciam (Diretora,

2024).

A transmissão oral do conhecimento é uma característica marcante da cultura cigana, na qual histórias, valores e habilidades são passados de geração em geração, sem a valorização da escrita formal. Essa prática pode gerar desconfortos com o modelo educacional vigente, que enfatiza a alfabetização e o registro escrito. Conseqüentemente, crianças ciganas podem enfrentar dificuldades de adaptação e aprendizado, levando a altos índices de evasão e repetência escolar. Diante disso, nota-se que, em uma das conversas com a diretora, ela relata algo interessante sobre a manifestação cultural de Sol, quando diz que:

Sobre essa questão, que ele, o SOL, quando começou a interagir um pouquinho mais com a professora, ele falava, muito essa questão financeira, que tinha que comprar, que tinha que vender, era mui ligado muito à questão comercial mesmo, sabe? Então tudo que ele trazia pra rodinha era, eu vou vender isso, eu vou comprar isso, eu quero isso [...] (Diretora, 2024).

Refletir sobre a população cigana no espaço escolar exige um nível de complexidade, pois é necessário compreender toda a diversidade presente entre eles. Haja vista que os povos ciganos, frequentemente, são percebidos de forma carregada de estereótipos e, comumente, generalizados como indivíduos homogêneos. Contudo, observa-se que há importantes diferenças socioeconômicas, culturais e históricas que os envolvem. Concordo com o autor quando se refere ao afirmar que:

[...] os estudos das singularidades, das comunidades, das mentalidades e das histórias regionais terminam sempre por compor o mosaico sobre o qual se instalam as teorias e observações temáticas que preenchem os elementos da leitura dos objetos culturais (Senna, 2005, p. 37).

Existem semelhanças e condições agregadas que unem os diferentes grupos étnicos (Rom, Calon e Sinti). Lutar contra o racismo e o preconceito institucionalizados em diferentes espaços sociais e na educação é, também, um exemplo a ser ressaltado.

Para tanto, a cultura torna-se um fator importante a ser compreendido na questão que envolve a diversidade e a identidade no contexto que Bauman (2001) define como “pós-modernidade” ou “modernidade tardia”. Percorrendo os pensamentos de Santos (1996) sobre o conceito de cultura, observa-se que, para ele, a cultura é dotada de uma complexidade histórica, apropriada para o enfrentamento

de preconceitos e, por conseguinte, garante o respeito e a dignidade do ser humano em seus processos relacionais, mantendo o entrelace das ligações entre diversidade e cultura, simultaneamente vinculadas às relações de poder. Sendo assim: “[...] ao discutirmos sobre cultura, temos sempre em mente a humanidade em toda sua riqueza e multiplicidade de formas de existência [...]” (Santos, 1996, p. 7). Torna-se, portanto, necessário entender a lógica interna de cada vivência cultural, para que se possa apresentar a cultura do outro dentro do contexto histórico, atribuindo-lhe sentido e coerência em suas práticas.

O autor supracitado faz um alerta quanto à avaliação da cultura do outro, pois esta será feita a partir do lugar de observador. Nesse sentido, acaba por se tornar uma forma de hierarquizar critérios particulares, resultando em julgamentos sobre outra cultura. O referido autor pontua que a cultura se constitui como uma construção histórica, fruto da coletividade humana, e que preza pela diversificação interna como uma das características atuantes na sociedade contemporânea, inclusive no Brasil.

Para tanto, Geertz (1989) destaca que a cultura se manifesta em dois sentidos: como instrumento de controle e como possibilidade de promover o relevante quadro da evolução da espécie. Dessa maneira, o homem aparece como um ser multifacetado pela cultura. Nesse sentido:

[...] descer aos detalhes, além de etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas dos vários indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face [...] (Geertz, 1989, p. 38).

Neste sentido, importa preocupar-se com a situação da circunstância em particular, mesmo que o indivíduo seja integrante do grupo político, cultural e social, torna-se, ao mesmo tempo, um ser múltiplo e único. Geertz (1989) aborda o papel do antropólogo, semelhante ao papel dos profissionais educacionais. Para tanto, o espaço escolar é composto por coletividade cultural diversificada, o que requer um olhar sensível para enxergar o outro também como sujeitos únicos e múltiplos, mesmo pertencentes a uma só cultura.

A população cigana, ao chegar na comunidade, de alguma maneira já se torna inserida com seus valores, vista como semi-isolada. Sendo assim, conclui-se que sempre modifica parte da cultura local anteriormente estabelecida, principalmente no que se refere aos fenômenos de suas manifestações.

Dentro deste coletivo diversificado, existente no espaço escolar, faz-se presente a cultura dos povos ciganos. Neste sentido, torna-se necessário o conhecimento dos elementos culturais que os envolvem. Mesmo diante da complexidade contextual, cultural e histórica, todo esse processo se faz necessário para amenizar as falas que contêm inverdades sobre este grupo étnico. Vale pontuar falas importantes das professoras de LUA e SOL sobre a contribuição do ambiente escolar para que as crianças ciganas manifestassem sua cultura. A professora de LUA (2024) relatou: “Através das rodas de conversa e oralidade, ela relatava fatos como as festas, passeios e a culinária cigana.” Já a professora de SOL contribuiu dizendo: “É (respirou)... por parte de SOL, não houve nenhuma manifestação, mas eram notórias as vestimentas da mãe dele, que encantava na entrada da escola quando (respirou) o levava.”

A escola é o espaço ideal para que sejam adquiridas, compreendidas e manifestadas todas as formas de cultura. Nela acontece o misturar-se, o envolver-se e o perceber-se enquanto ser distinto e dotado de particularidades e variedades culturais. Por isso, este espaço deve ser um local de promoção da igualdade, do respeito e do diálogo, na intenção de contribuir para a formação de sujeitos que contenham suas narrativas com propriedade, tendo orgulho de suas raízes ancestrais. É neste espaço que, de fato, tudo acontece.

Sobre o uso de uniformes, torna-se possível destacar que a criança observada, LUA, às vezes usava o uniforme completo (short e blusa), mas, constantemente, usava apenas a blusa do uniforme e a parte inferior (short ou calça) de sua vestimenta pessoal, que não se configurava como as vestes da cultura cigana. A professora de LUA pontuou que: “LUA só usava o uniforme da escola e às vezes usava adornos [...] vez ou outra [...]”. Já SOL sempre usava o uniforme completo, porém, por baixo do uniforme, sempre estava com outra vestimenta pessoal, que também não se configurava como os trajes de sua cultura, mas sim como costume.

A cultura cigana, observada no Grupo Escolar Lomanto Junior com as crianças ciganas, mostrou que elas não manifestam sua cultura no espaço escolar ou nos eventos promovidos pela instituição. O que se percebeu foi o ingresso das crianças ciganas na cultura dos não ciganos. Afinal, não se observaram evidências da cultura cigana, e as crianças ciganas são tratadas do mesmo modo que as não ciganas. Numa das conversas, a mãe de SOL, comentando sobre a manifestação da cultura

cigana na escola, relatou que a filha não usa suas vestes no espaço escolar, mas demonstrou desejo de que pudesse ser convidada a estar na escola com suas vestes ciganas. Neste sentido, urge a promoção de políticas públicas que direcionem o olhar para que todas as culturas sejam vivenciadas no modelo de coletividade, onde os estudantes possam experimentar e conhecer a diversidade cultural à qual todos somos entrelaçados, e onde os profissionais da educação se debruçam em estudos e formações continuadas para a promoção da inclusão dos diferentes povos e suas variadas manifestações.

Observa-se, ainda, a existência de leis que garantem o direito à educação dos povos da etnia cigana. Entretanto, na rotina escolar, os indivíduos não manifestam sua cultura, deixando-a de lado e se adequando aos padrões culturais não ciganos evidenciados nos espaços escolares. Acrescenta Moonen (2011) que “[...] são apenas documentos com boas intenções, quase sempre sem qualquer efeito prático. Principalmente quando tratam de ciganos” (Moonen, 2011, p. 141). Para tanto, concordo com Senna (2005), quando diz que “os ciganos, por se encastelarem nas suas fronteiras étnicas, viram-se obrigados a se encrustarem, sempre no mundo dos outros.” (Senna, 2005, p. 67).

Após a criação do Estatuto do Cigano (Brasil, 2018), que determina que os indivíduos de etnias ciganas sejam respeitados em suas culturas e particularidades nas escolas e em diferentes contextos, um dos caminhos para que isso de fato aconteça perpassa pelo currículo a ser trabalhado.

Outro fator determinante refere-se à falta de conhecimento sobre a cultura cigana. Neste sentido, o autor citado a seguir diz:

A falta de conhecimento da cultura cigana, por parte de um grande número de profissionais que se dedicam à educação, impede que na instituição escolar se faça referência à mesma e se partilhem valores. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento, por parte da escola, dos valores com os quais a criança se identifica, o que pode levar à infra valorização do seu próprio grupo, cultural ou à rejeição da escola (Martins, 2007, p. 55).

Estas contribuições nos fazem refletir que, enquanto existir a falta de interesse em conhecer a etnia cigana, tornando-a acessível e compreensível em termos de gênese, que tem sua história demarcada e tradição distinta em comparação à sociedade majoritária, o espaço que separa as diferenças permanecerá e, em consequência, existirão a intolerância, o preconceito e o desrespeito.

A escola, como espaço de valorização das diversas etnias, no intuito de promover o diálogo e a manifestação da cultura, em um dos momentos de conversa com a professora de uma das crianças ciganas, perguntei se aconteciam trocas de experiências e como estas se davam na escola onde trabalhava. A professora disse:

Sim, a escola é um lugar de trocas de experiências (pausou) e através da linguagem, dos relatos nas rodas de conversas, seria possível é (respirou) descrever vivências da sua cultura. Porém, o pequeno SOL era constantemente questionado, mas mantinha-se calado a todo momento (Professora de SOL, 2024).

Portanto, a valorização das manifestações culturais ciganas na escola não beneficia apenas os alunos dessa etnia, mas enriquece todo o ambiente escolar, promovendo o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao reconhecer e integrar a cultura cigana no contexto educacional, contribuiu-se para a desconstrução de preconceitos e para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos alunos ciganos, possibilitando-lhes melhores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Com isso, observou-se que as crianças ciganas e seus familiares não manifestaram sua cultura de maneira a contribuir no espaço escolar, nem em suas vivências, como integrantes de uma etnia diferente, o que, ainda assim, possibilitou a interação na diversidade.

3.3 Contextualizando o currículo

O currículo não deve ser visto apenas como conteúdo ou saberes construídos que devem ser transmitidos, nem apenas como a proposta pedagógica da escola. O currículo é sumamente importante, afinal, ele conduz as práticas pedagógicas, significa rota, ou seja, o caminho. Pode-se dizer que ele direciona por onde e como chegar a todo o processo para alcançar o objetivo da educação.

O objetivo da educação, previsto no art. 2º da LDB e no art. 205 da Constituição Federal, “é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É por meio da aprendizagem que o indivíduo se torna cidadão; é preparar para a vida e para o trabalho. Estas são as conquistas do currículo, haja vista que um currículo sem objetivo é como caminhar sem saber onde se quer chegar.

O currículo deve ser composto por diversos elementos que possibilitem alcançar a aprendizagem, o desenvolvimento do educando e seu preparo para a cidadania e para o trabalho. Podemos dizer, de fato, que o currículo integra os conteúdos, a merenda escolar, a realidade do aluno, as vivências, bem como as avaliações, os planejamentos e a relação professor/aluno.

Ainda observando as leis, destacamos que a LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, diz que:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Para dar sustentabilidade à formação básica, foi criada a BNCC. Ela foi elaborada em um processo democrático, liderado pelo MEC, iniciado em 2015, tornando-se lei em vigor. Por meio dela, todos os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental, sendo ela a responsável por direcionar os conteúdos mínimos a serem ensinados.

Vale pontuar que a BNCC não é o currículo; o “como ensinar” fica a cargo de cada rede e de cada escola, considerando, ainda, as diversidades regionais e a parte diversificada do currículo. Tanto a BNCC quanto a parte diversificada estão previstas no artigo 26 da LDB, quando este diz que:

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

Sendo assim, cada região do país possui uma realidade distinta e, até mesmo dentro da mesma região, existem comunidades com características próprias que devem ser respeitadas, valorizadas e incluídas no currículo escolar. Para tanto, no currículo devem estar inseridos temas de interesse de cada comunidade escolar, desde que a parte diversificada corresponda a até 40% do total dos currículos.

De acordo com Silva (1999), o currículo não deve ser apenas uma seleção de saberes; contudo, os conteúdos selecionados e hierarquizados são aspectos que precisam ser analisados. As instituições educacionais, em sua maioria, são mantenedoras do sistema social vigente, mas, por outro lado, existem aquelas que se constituem como espaços interativos, críticos, transformadores sociais e resistentes

aos padrões estabelecidos pela sociedade predominante. O currículo é como uma narrativa étnica, defendendo o pensamento curricular crítico e apontando a discussão das desigualdades sociais como uma das formas de romper com a reprodução das desigualdades existentes. Por isso, há a necessidade de um compilado educacional que não apenas observe, mas que priorize as questões de etnia e gênero, pois “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular.” (SILVA, 1999, p. 101).

Concordo com Santomé (1995) quando discorre que uma das finalidades principais do currículo educacional se faz justamente em formar alunos solidários e democráticos para a sociedade. Porém, para alcançar essas metas, é necessário selecionar conteúdos, recursos e aprendizagens, além de rever os modelos de organização e avaliação.

O planejamento do currículo e sua posterior colocação em ação – necessária para conseguir metas similares – estão muito longe de uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos para serem adquiridos pelos/as estudantes, como se esses/as fossem gravadores de som. Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. [...]. O que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender (Santomé, 1995, p. 160).

Sendo assim, é preciso compreender que a maneira de viver das crianças da etnia cigana é diferente da realidade de crianças não ciganas que residem na periferia, em comunidades indígenas, no circo ou em outros contextos sociais. Um currículo que não contempla adaptações com visão cultural voltada às crianças ciganas as coloca à margem dos processos de escolarização, fazendo com que não encontrem sentido na proposta ofertada pela escola. O currículo tem o poder tanto de promover quanto de excluir, por isso é necessário que ele possua uma estrutura dinâmica e flexível. Assim, “[...] algo que precisa concentrar nossa atenção no currículo é que realidade, que cultura definimos como tal; que cultura pressupomos como existente e como válida e que cultura necessitamos transformar” (Santomé, 1995, p. 165).

Concordo com Rodrigues (2019), quando afirma que as reformas curriculares têm o objetivo de uniformizar os conteúdos e fazer com que os indivíduos deixem de discutir ou reivindicar as necessidades de seu grupo cultural.

Ainda segundo Rodrigues (2019), ao longo da história identifica-se que as etnias ciganas passaram por situações de invisibilidade nos currículos, o que causou grande desinteresse em participar das instituições escolares. Esse distanciamento tornou-se ainda mais perceptível pelo uso da língua oficial do país, a língua portuguesa, enquanto os indivíduos ciganos utilizam dialetos próprios para se comunicarem. Esses dialetos não são reconhecidos, obrigando-os a se expressarem em uma língua distinta da sua.

Outro desafio importante é o currículo escolar, que frequentemente ignora a história e a cultura cigana. A ausência de representatividade nas aulas, nos livros e nas atividades escolares contribui para a invisibilização desses povos e para a sensação de não pertencimento. Muitas crianças ciganas não se reconhecem nos conteúdos ensinados, o que reforça o distanciamento entre elas e o ambiente escolar.

A escolarização das crianças ciganas também é impactada pelo modo de vida nômade de algumas comunidades. Muitas famílias viajam com frequência, o que dificulta a continuidade dos estudos. Ainda que nem todos os grupos ciganos sejam itinerantes, essa imagem é generalizada, reforçando estigmas e interferindo negativamente na forma como essas crianças são recebidas nas escolas. Dessa maneira, faz-se necessário refletir sobre as diferentes culturas e o currículo, tendo em vista que ainda existem lacunas significativas relacionadas a esses temas, sobretudo na educação. Seguindo essa interação, observa-se que:

A escolarização dos filhos de nômades deve ser encorajada pelos métodos mais apropriados, visando a integração destas crianças no sistema escolar normal. [...]. Os nômades e seus filhos devem efetivamente poder beneficiar-se das diferentes possibilidades existentes de orientação, de formação ou de requalificação profissional (Moonen, 2011, p. 147).

De acordo com Silva (2012), com a introdução da temática sobre a diversidade cultural no currículo escolar, a escola assumiu a missão de superar o preconceito e combater a invisibilidade dessas etnias. Trata-se de uma tarefa intensa designada à escola como um dos meios de enfrentar o desrespeito à diversidade cultural, mas que ainda se mostra insuficiente, pois não considera as particularidades da população em que a instituição está inserida. Vale destacar que o conhecimento é o patrimônio real dos ciganos; para eles, a compreensão do outro representa a maior prova de sabedoria, sendo esta fundamentada nas ciências humanas.

Nesse sentido, Mota (2015) ressalta que “é importante, portanto, ressaltar que não há total ausência de leis para com a etnia cigana, mas falta ação no sentido de fazê-las acontecer” (Mota, 2015, p. 105). O MEC necessita intervir e garantir que o direito à educação de qualidade seja assegurado para todas as crianças de etnias ciganas, evitando a evasão escolar, promovendo a permanência desses alunos nas instituições de ensino e prevenindo a distorção idade/série.

Para promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural, algumas iniciativas têm buscado integrar aspectos da cultura cigana no currículo escolar. Projetos que incorporam histórias, músicas, danças e a língua romanê nas atividades pedagógicas representam alternativas que valorizam a identidade cigana e combatem o preconceito. Por exemplo, a implementação de sequências didáticas que abordem a origem dos ciganos, seus símbolos e expressões culturais contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Além disso, a formação de professores para lidar com a diversidade étnico-cultural é fundamental. Educadores sensibilizados e capacitados podem mediar conflitos, desconstruir estereótipos e adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos ciganos. A aproximação entre escola e comunidade cigana também é essencial para compreender e respeitar as particularidades culturais, promovendo um diálogo aberto e construtivo.

A legislação brasileira reconhece a necessidade de atender às especificidades culturais dos povos ciganos na educação. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, por exemplo, estabelece diretrizes para o atendimento escolar de populações em situação de itinerância, incluindo os ciganos. Entretanto, a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, exigindo políticas públicas mais robustas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural.

Nesse contexto, segundo informações obtidas pela coordenadora da educação infantil do município, a educação em Jaguaquara, no que se refere à infância, segue o que está estabelecido nos documentos oficiais — como a BNCC, a LDB, o RCMJ e o RE —, os quais garantem o acolhimento, a matrícula e a permanência de todos os alunos na escola, inclusive os de povos tradicionais e de diferentes etnias, dentre eles as comunidades quilombolas, os povos originários, os artistas circenses e a etnia cigana, a qualquer tempo. Esses documentos abrangem os povos ciganos como comunidades nômades. Nesse sentido, o RCMJ menciona a importância do fazer

pedagógico, destacando que:

[...] assume o papel de leitura da realidade, partindo das vivências e das experiências que são comuns aos indivíduos em uma mesma coletividade, bairro ou cidade, além de construir sentidos de aprendizagem e dialogar estreitamente com os princípios de uma educação crítica, cidadã, de valorização da cultura e das memórias locais. Além de todos estes aspectos, faz-se necessário considerar os povos em situação de itinerância, como por exemplo, os povos ciganos, circenses, povos nômades, trabalhadores itinerantes, trabalhadores de parques de diversão, entre outros, para os quais é assegurada a matrícula sem imposições, evitando e combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação (RCMJ, 2020, p. 28).

O documento demonstra sensibilidade no acolhimento das diversas etnias, incentivando a visibilidade e prevenindo o preconceito e a discriminação.

Ainda discorrendo sobre o currículo e a educação infantil, outro ponto a ser destacado é que o art. 26 da LDB, alterado pela Lei nº 12.796/2013, determina que o Currículo da Educação Infantil contenha a Base Nacional Comum. Foram aprovadas as dez Competências Gerais da Educação Básica, que passam a fazer parte da proposta do Referencial Curricular Municipal de Jaguaquara.

Figura 13. Competências Gerais da BNCC.



Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/ava-mec>.

Destacando a importância de tais competências, vale apresentar a finalidade de cada uma no intuito de melhor esclarecer a sua funcionalidade. Segundo Goleman (1995, p. 42), o desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para a formação integral do indivíduo, pois influencia diretamente a capacidade de relacionamento interpessoal, tomada de decisão e resolução de conflitos. Para Hargreaves e Fullan (2012, p. 37), tais competências são fundamentais no contexto educativo, pois promovem não apenas o aprendizado cognitivo, mas também a construção de habilidades sociais e éticas, essenciais para a convivência e a participação ativa em sociedade.

Nesse sentido, compreender a funcionalidade de cada competência permite ao educador ou pesquisador planejar estratégias pedagógicas mais eficazes, alinhadas às necessidades dos alunos e à promoção de um ambiente escolar inclusivo, colaborativo e propício ao desenvolvimento integral.

1. Conhecimento - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Repertório cultural -Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Comunicação - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – de forma ética e eficaz para se expressar, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Cultura digital - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Trabalho e projeto de vida -Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações entre o mundo do trabalho e seu projeto de vida, e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentação - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Autoconhecimento e autocuidado - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

Torna-se necessário que todas essas competências sejam contempladas na fase da educação infantil. Sobre a oferta de vagas para a educação infantil e a importância de um espaço em que ocorram a diversidade e o respeito, visando à aprendizagem, o RCMJ afirma que:

A ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil em todas as regiões do país traz ainda a urgência da reflexão em torno da diversidade do público atendido nessas instituições. Nesta etapa de ensino independente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as escolas reconheçam seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaços de socialização, de convivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos lúdicos, permitindo a inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. Assim, a escola passa a ocupar um lugar de aprendizagem por intermédio dos seus sujeitos, nas relações estabelecidas neste espaço de múltiplas vivências, sendo ela determinada como o local no qual o aprimoramento da aprendizagem ocorra (RCMJ, 2020, p.76-77).

O RCMJ 2019/2020, que contém 215 laudas, menciona a população, ou seja, a etnia cigana, em três momentos, sempre acompanhada das comunidades quilombolas e dos povos circenses. No capítulo 3, ao tratar de “Entrelaçando identidades, autonomia, cultura e território: um diálogo de significados e pertencimento”, afirma-se que “[...] como por exemplo, os povos ciganos, circenses, povos nômades, trabalhadores itinerantes [...]”. No capítulo 7.3, que aborda Educação para as Relações Étnico-Raciais na área das Ciências Humanas, observa-se: “[...] remanescentes e ciganos, bem como a desvalorização da cultura de origem pelo não acolhimento nas escolas [...]”. Já no capítulo 10.4.2, sobre História, ressalta-se que “[...] o ensino de história na contemporaneidade deve inserir no currículo os saberes e fazeres produzidos no cotidiano [...] dos itinerantes (ciganos, circenses e sazonais) [...]”.

A reformulação do RCMJ 2021/2024, referente à educação infantil, não faz menção à etnia cigana. O documento apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e a organização curricular a serem contemplados na educação infantil. Ainda assim, o documento convida os profissionais da educação a compreender e atender às demandas de realidades socioculturais distintas, ouvindo e valorizando a diversidade sociocultural em todos os contextos educacionais. Para tanto:

A escola deve assegurar ações e práticas educativas que abordem a diversidade no âmbito escolar a fim de proporcionar o combate ao preconceito e a discriminação. Deve também ser um espaço social onde a diversidade humana é temática de ligação estreita com a

igualdade um dos princípios do estado democrático; a escola precisa pautar por fundamentos e princípios na perspectiva da diferenciação pedagógica e da diversidade pressupondo repensar os espaços e tempos escolares tendo em vista refletir, conviver e valorizar a diversidade cultural (RCMJ, 2024).

Neste sentido, constatou-se, no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, a contemplação da etnia cigana no que se refere às práticas inclusivas na educação infantil.

A perspectiva de Educação Inclusiva no Grupo Escolar Lomanto Junior perpassa a inclusão das criança com necessidades educacionais especiais, ela precisa está para além desta perspectiva, visando a inclusão das crianças em situação de vulnerabilidade social, em extrema pobreza, filhos de pais separados, com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação ao espaço escolar, superdotação, nanismo, portadoras de doenças crônicas (hipertensos, obesos, diabéticos, cardiopatas), crianças em situação de intinerância (crianças de circo ou parque, povos ciganos ou turcos), filho de população de rua, filhos de trabalhadores temporários, fazendo-se cumprir os dispositivos propostos na Constituição de 88 e no disposto no Art. 58 LDB, seção da Educação Especial e Inclusiva (PPP, 2024, p.29).

Um dado importante a ser informado é que o regimento escolar encontra-se em fase de reformulação. Em conversa com a diretora e a coordenadora da escola pesquisada sobre a contemplação da etnia cigana nos documentos municipais e internos da instituição, a informação obtida foi a seguinte:

A proposta curricular municipal já traz isso, porque o documento foi, foi finalizado e aprovado pelo Conselho de Educação recentemente. Então ele já foi atualizado considerando essa questão das várias etnias hoje que, que se tem no ambiente escolar, mas o Regimento ainda está em processo (Coordenadora 2024).

A diretora completou, dizendo que, quando perguntei se o regimento escolar contempla as diferentes etnias, dentre elas a etnia cigana, ela respondeu: “Infelizmente não. Fala de outras etnias, mas não faz nenhuma menção, nada à questão de ciganos; enfim, não faz. Não tem referência nenhuma”. Em continuidade, acrescentou: “Até porque o Regimento já está bem defasado, né? É, 2002”.

Diante dessas falas e observações, foi possível perceber o anseio de que mudanças ocorram para que todos sejam alcançados com direitos igualitários.

Concluindo as falas sobre a contemplação da etnia cigana no currículo, a professora

de LUA afirmou:

Porque na realidade, né? A gente, a gente não tem assim, (pausa) esse planejamento (respirou) que abranja né? Essa cultura cigana na nossa escola”. [...] é não, pois nós devemos pensar em um planejamento, né? Que envolva (pausou), que abranja essa cultura, (pausou) para ser mais, né? Instigada, mais trabalhada, priorizando o próprio aluno (Professora de LUA, 2024).

Com os dados acessados, pode-se perceber que ainda são escassos os documentos na rede municipal no que se refere à diversidade das etnias, bem como aos povos da etnia cigana. Haja vista que o município contempla um número considerável de alunos ciganos inseridos (matriculados) nas instituições escolares, faz-se necessário um olhar mais sensível para que esses povos tenham visibilidade, possam contribuir com sua cultura, na troca de saberes e conhecimentos no espaço escolar, e para que as demais etnias também sejam contempladas. Dessa forma, fortalece-se a interculturalidade, tornando-se necessários documentos que legitimem a cultura e a tradição das diferentes etnias.

3.4 Ambiente escolar e suas interfaces na educação infantil

Diante das leituras realizadas, poucas são as discussões acadêmicas que se referem às crianças da etnia cigana, ainda mais quando se trata das práticas educativas nas etapas cruciais para o desenvolvimento do ser humano. Direcionamos, neste estudo, a atenção para a etapa da educação infantil, como parte da educação básica em nosso país. Haja vista que se torna preciso, em qualquer espaço educacional, o cumprimento das leis que efetivem o direito à educação. Aqui, o foco não está diretamente ligado ao currículo; porém, é necessário formar para a cidadania, tornando os indivíduos emancipados.

O respeito às diferenças culturais das crianças/alunos constitui uma particularidade de cada região em que residem, devendo ser um dos pontos fundamentais no momento de colocar as práticas curriculares em ação.

A escola é o espaço de construção e formação. Libânio (2002) afirma que a educação é um processo social que ocorre em todos os espaços sociais e que, quando esse processo se realiza de forma plena, contribui para o exercício da cidadania. Nesse viés, políticas públicas atuais e efetivas são necessárias para que a educação seja garantida de maneira equitativa, possibilitando que todos os cidadãos tenham acesso

a ela e aos mesmos direitos.

Com a vigência da LDB, Lei nº 9.394/1996, o art. 29 apresenta de forma clara a finalidade da Educação Infantil: “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Porém, as DCNEI manifestam o seguinte entendimento sobre Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p. 12).

Ainda com base na LDB, no artigo 3º, pode-se perceber que a organização da educação básica deve contemplar os seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida¹² (Brasil, 1996).

Mesmo com as leis promulgadas, elas necessitam de ações para que, de fato, sejam efetivadas. Para Rocha (2022): As leis são de fundamental importância, porém elas sozinhas não agem. Precisa entendê-las e aplicá-las no cotidiano. As políticas públicas é que vão fazer com que a rigorosidade das leis seja observada e vivida na prática cotidiana.

Refletir sobre a presença de crianças ciganas no espaço escolar, nos tempos

¹² Incluído pela Lei 13.632 de 6 de março de 2018.

atuais, ainda requer muita cautela, tanto por parte dos ciganos quanto dos não ciganos, no sentido do respeito às diferenças, dentre elas as étnicas. Como vimos em escritas anteriores, persiste a enganadora ideia de que “ciganos não gostam de estudar”.

Para compreendermos um pouco melhor, vejamos a realidade de Portugal, na qual existem pontos que se assemelham ao contexto brasileiro. O autor a seguir pontua que:

De facto, do ponto de vista da socialização e educação familiares, as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, onde esta aparece com uma importância relativamente marginal face às restantes actividades do quotidiano. Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida. Ou seja, o seu habitus primário é ainda maioritariamente estruturado num entorno familiar propiciador de determinados comportamentos e atitudes em relação à escola, uma vez que esta aparece frequentemente como estranha dentro do seu universo familiar, traduzindo-se num certo desconforto ao nível da frequência escolar. As atitudes e comportamentos da etnia cigana em relação à escola parecem derivar da existência de um habitus étnico, construído fundamentalmente durante os processos de socialização primária (Casa-Nova, 2003 apud Casa Nova 2006, p. 166).

A educação não compete exclusivamente à escola; demais grupos, como a comunidade, a família, a igreja, a universidade, enfim, todos são responsáveis por educar o cidadão para o desenvolvimento de uma sociedade que possibilite equidade a todos, independentemente do seu grupo étnico, desconstruindo a ideia de que determinado grupo étnico é mais evoluído que outro. Todos fazem parte do mesmo contexto, no qual as possibilidades devem ser ofertadas de maneira igualitária. Diante da discriminação e da violência enfrentadas por alguns grupos étnicos, a educação assume um papel de uma das mais importantes ferramentas de sensibilização, demonstrando os fatores contribuintes para uma visão inovadora e promotora de novos conhecimentos.

A escola é um dos ambientes mais favoráveis para trabalhar a apropriação da cultura de cada indivíduo, pois é composta por uma diversidade ampla que deve ser compreendida. A parceria da família com a escola forma um elo, uma troca

permanente de saberes, possibilitando o alcance dos objetivos educacionais. A escola é vista como um laboratório social; nesse espaço, é possível identificar minuciosos efeitos de discriminação, preconceito, abusos, entre outros. Caso a família queira saber como está o comportamento da criança ou do adolescente, basta ir à escola, onde encontrará respostas.

Neste sentido, vale ressaltar a importância de os projetos pedagógicos estarem voltados para valorizar a cultura de cada aluno. Assim, o autor corrobora, afirmando que:

A escola é o ambiente propício para a educação formal, bem como a educação nos valores culturais. Ela precisa pensar na implementação de uma política educacional que forme uma sociedade antirracista, uma realidade que inclua todos os grupos familiares presentes no país. Na própria escola há várias pessoas, de várias origens culturais, uma diversidade de etnias (Rocha, 2022, p.88-89).

A escola é dotada de instrumentos capazes de se conectar com a sinfonia cultural, com a intenção de tornar o ser humano cada vez mais desenvolvido. Ainda seguindo essa linha de pensamento, concordo com Rocha (2022), que afirma que o ambiente escolar é adequado para ensinar valores voltados à temática multicultural, no combate à discriminação social. Na própria escola, ao analisarmos as origens do alunado, percebemos uma diversidade cultural. Não é possível desassociar a escola da formação do indivíduo; é no espaço escolar que são identificados todos os tipos de discriminação. Nesse sentido, o autor afirma que:

Cabe a escola identificar os codinomes pejorativos, às vezes usados carinhosamente, às vezes jocosamente, mas que sinalizam o preconceito, a discriminação e o racismo embutidos nas crianças. Se no ambiente escolar há a discriminação, significa que no meio social ela acontece fortemente, uma vez que a escola é uma espécie de “laboratório” social. De toda maneira, todos que estão envolvidos com o fenômeno educativo deve se ater para esta urgência, atentando para que a formação seja de todos (Rocha, 2022, p.89).

Diante do que foi exposto, na escola pesquisada não foram observadas atitudes de discriminação em relação à etnia das crianças ciganas; todas são sempre tratadas com muito respeito e carinho. Vale pontuar que as crianças ciganas convivem de maneira tranquila com as demais crianças e com os demais envolvidos na instituição escolar, participando ativamente das atividades dentro e fora das aulas.

Para tanto, o autor contribui afirmando que:

Quando as atitudes são baseadas na tolerância se parte do princípio

de que o reconhecimento dos outros deve se dar não pela etnia, mas pelo fato de ser o semelhante, e que as origens culturais, a religião, a visão política etc. não devem ser motivos de divisões, mas, motivos de acrescentamento e de crescimento intercultural (Rocha, 2022, p. 97).

O respeito deve ir além da etnia; o que deve ser levado em conta é a essência dos seres humanos no processo de igualdade, não considerando as origens, mas o quanto cada indivíduo pode contribuir para a formação uns dos outros.

Um fato importante a ser destacado: em conversa com a diretora da escola sobre a reação ao receber alunos da etnia cigana — considerando que, segundo informações, foi a primeira etnia que a instituição recebeu — a diretora respondeu:

Em relação à receptividade deles aqui na escola foi super tranquila, até porque assim, a escola ela atende a um todo né? (Respirou), então assim, a partir do momento que a família ela procurou a escola, que ela se dirigiu, então a gente teve o relacionamento como qualquer outra pessoa, independente de tá fazendo referências culturas dele ou não, então assim (respirou), quando ele foi recebido aqui a comunidade foi recebida aqui foi de forma natural como todo mundo (Diretora, 2024).

Outra questão importante a ser mencionada trata dos ensinamentos que as crianças já trazem do seio familiar. Nesse sentido, concordo com Montenegro (1999), quando menciona que a “função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos [...] cada um é necessário e contribui para o todo” (Montenegro, 1999, p. 21).

Percebe-se, nessa fala, a importância de manter viva a ancestralidade, mesmo considerando que, com o convívio dessas crianças no espaço escolar, a tendência, com o tempo, é a modificação de alguns aspectos culturais. Por isso, há a necessidade da implementação de leis que garantam políticas públicas voltadas para as diversas etnias nos currículos escolares.

Os autores Monteiro e Goldfarb (2017) trazem outra perspectiva sobre a frequência das crianças ciganas à escola. Para eles, alguns povos ciganos consideram que a frequência escolar ocorre sem grandes pressões, pois os pais valorizam mais o que é aprendido dentro de seu grupo familiar e social do que o aprendizado escolar.

Para a maioria dos ciganos mais velhos, o que de fato aprenderam na “escola da vida” é considerado mais relevante para manter a base de suas famílias. Eles

definem a escola como um espaço físico que possibilita aos mais jovens a aprendizagem da leitura e da escrita — habilidades presentes apenas nos ciganos mais novos. Por isso, os ciganos eram vistos como povos iletrados. Essa realidade pode ter surgido em função dos contextos sociais vivenciados, nos quais os povos ciganos precisavam priorizar a garantia do sustento familiar.

Para Senna, tudo isso ocorre porque:

As limitações ciganas relacionadas à educação formal possuem razões mais pragmáticas; não podiam se dedicar à escola porque não fixavam residências. Com isso, a escolaridade do grupo era baixa e, na parte feminina, teriam fatalmente que ser ainda mais rudimentar. O papel obrigatório de dona de casa consolida, ainda mais, a divisão social do trabalho e suas expectativas: a advogada, portanto, chocou-se com dois referenciais normativos (Senna, 2005, p.142).

Ainda bem que todo o processo resultou em mudanças significativas para o melhoramento da etnia cigana. Esse cenário tem tomado um novo rumo, haja vista que, atualmente, as crianças da etnia cigana, com faixa etária entre três anos, estão sendo matriculadas nas escolas de ensino regular. Com isso, as mudanças ocorrem aos poucos na cultura dessas comunidades, fazendo com que o ingresso na Educação Infantil aconteça de maneira natural. Segundo a entrevistada, mãe de LUA (Entrevista, novembro 2024), em seu depoimento: “[...] hoje em dia existe quem está estudando, temos vários médicos ciganos, advogados e tal, mas antigamente era mais difícil.”

Com essa fala, podemos perceber os avanços que a etnia cigana vem alcançando para evidenciar sua cultura nas demais esferas da sociedade. Além disso, percebe-se que a ideia formada sobre os povos da etnia cigana, em nível social, não condiz com a realidade. Segundo o autor:

Nem todos são pobres, nem todos morenos, nem todos analfabetos. Poucos são ricos, raros dançam em volta da fogueira ou usam roupas extravagantes, do tipo que se vê nas novelas e nos bailes à fantasia. Mas uma coisa eles têm em comum: uma extraordinária capacidade de assimilar o patrimônio cultural de onde vivem, a fim de amenizar o preconceito que enfrentam (Romani, 2013, p. 27).

Ainda para auxiliar na compreensão da relação entre a etnia cigana e a fase da Educação Infantil, as autoras Cardoso e Bonomo (2019) sinalizam que a etapa da infância, para os povos ciganos, é caracterizada como um momento de proteção, aprendizagem e preparação para a vida adulta, a vida em comunidade e a vida em

família. Os pais são os primeiros a adequar atividades intencionadas à garantia da perpetuação das tradições e à continuidade da vida em grupo.

Assim, os familiares e a comunidade são os primeiros a transmitir a educação e a formar a identidade das crianças ciganas por meio dos valores, normas, costumes e rituais. Nesse processo, as crianças vivenciam e participam de diversas brincadeiras típicas da idade, aprendendo com os adultos as atividades que futuramente exercerão — um mundo riquíssimo em ludicidade. Essas atividades possibilitam às crianças a continuidade do legado de sua etnia.

Diante dessas opiniões, o verdadeiro sentido se faz nas trocas — familiares, sociais e educacionais — na formação desse indivíduo. Nesse sentido:

Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a políticas comprometidas com as crianças como cidadãos precisam enfrentar o pesado problema da nossa própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural (Kramer, 2000, p. 7).

Os povos ciganos possuem uma cultura rica, baseada em valores próprios, como a oralidade, a forte ligação com a família e a liberdade de deslocamento. No entanto, essa forma de viver nem sempre é compreendida ou respeitada pela sociedade em geral, e isso se reflete dentro das escolas. Muitas crianças ciganas enfrentam preconceito, discriminação e até rejeição por parte de colegas e professores, o que dificulta sua permanência e seu desempenho escolar.

Com base nas experiências, justifica-se que as práticas dos indivíduos, no movimento da coletividade, não podem mais admitir discriminação; o momento é de respeito, reconhecimento e acolhimento das diferenças. Nesse sentido, pode-se observar que a escola pesquisada proporcionou um espaço acolhedor e propício para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças ciganas matriculadas, onde o respeito à diversidade cultural prevaleceu.

3.5 As vivências das crianças ciganas

No contexto geral, diante das leituras realizadas, pode-se perceber que as vivências das crianças ciganas na escola são marcadas por uma complexa relação entre identidade cultural, exclusão social e o desafio da inclusão. A presença cigana

no Brasil remonta a séculos, mas apenas recentemente começou a ser considerada nas políticas públicas educacionais. As crianças ciganas, como qualquer outra, têm direito à educação; contudo, esse direito muitas vezes esbarra em barreiras culturais, preconceitos e na falta de preparo das instituições para acolher e respeitar suas especificidades.

O processo de observações serviu para identificar as particularidades das crianças ciganas no ambiente escolar, suas interações com colegas, professores e demais funcionários, constituindo uma relação que envolve diversidade, respeito e interação. O envolvimento das crianças merece destaque, desde o momento da entrada, com saudação ao porteiro, até a comunicação durante as atividades desenvolvidas em sala e fora dela.

Nessa perspectiva, ao conversar com a coordenadora e a diretora sobre as vivências das crianças no espaço escolar, relataram que, segundo a coordenadora (2024): “LUA, ela assim, era uma relação supernatural. Era uma criança que interagiu muito bem com as outras crianças. Já SOL, ele tinha uma dificuldade de interação.” Para a diretora:

Até o primeiro contato com a professora com o SOL foi mais difícil, porque ele não falava (pausou) nada. Então a gente não sabia se ele não falava mesmo ou se era questão de interação. Aí no meio do ano que ele começou realmente já a interagir com a professora e a gente percebeu que era uma questão mesmo de não ter o contato direto. Então é como se a família se prendesse e não permitisse que ele fizesse contato com outras pessoas, entendeu? Totalmente diferente de LUA. LUA não. Ela interagiu. Que ela brincava ela participava já SOL, ele ficava mais no mundinho dele, mais isolado (Diretora, 2024).

As atividades desenvolvidas possibilitaram observar e, ao mesmo tempo compreender, como as relações são estabelecidas de forma que venham contribuir e evidenciar a necessidade da diversidade cultural, para o fortalecimento de cada cultura nas trocas de saberes.

Pode-se compreender como se configuram as experiências vividas pelas crianças ciganas por meio dos relatos de seus familiares. Em um dos momentos da entrevista, quando questionada sobre a relação de seu(a) filho(a) na escola com os colegas e demais funcionários, a mãe de LUA relatou:

Graças a Deus, ótimo. (respirou) Ele trata a ela super bem, os colegas, prós, os profissionais que trabalham na escola entre si são boas pessoas e ela tem um carinho enorme, por eles e eu sei que eles também têm por ela (Mãe de LUA, 2024).

Já o pai de SOL relatou que:

Eu acho, SOL na escola muito bom, que ele aprende, ele aprende muitas coisa, porque fora da escola, a pessoa num é nada. Eu acho muito bom, (respirou). Ele, ele fica muito bem com a professora dele, cum os aluno, a professora mermo dele, adora ele, quando vê ele abraça, beja, é isso aí pra gente é uma alegria (respirou) (Pai de SOL, 2024).

Prosseguindo a conversa, surgiu mais uma pergunta: “Como seu(a) filho(a) comenta sobre as experiências vividas na escola?” Relatou um familiar de LUA: “Gosta muito, chega sempre feliz, alegre, agradecendo que o pessoal da escola faz com ela, é tanto que ela sente falta quando ela não vai a escola, dos colegas, ela gosta muito.” (Mãe de LUA, 2024).

O familiar de SOL relata que:

Quando ele vem da escola ele, ele diz ó pai, a escola, a escola onde istuda é muito boa, a professora, (respirou) e os aluno, num briga cum ele (respirou) a professora mim adora (pausou) aí eu disse, aí eu falo pra ele, é bom estudo meu fi e tê amizade com os aluno, não tê briga, disamizade (Pai de SOL).

Estas falas corroboram o entendimento das relações étnicas e socioculturais estabelecidas entre as crianças ciganas, seus familiares e demais membros da instituição escolar, comprovando que há uma relação respeitosa e colaborativa. Bareicha (2013) contribui dizendo que a escola é um local de encontros, um espaço onde as relações se estabelecem; contudo, muitas vezes a escola ignora a cultura de seus alunos de etnias ciganas, deixando de preparar os professores e demais funcionários para acolhê-los e identificar suas necessidades enquanto grupo. Por essa razão, as políticas públicas precisam atender às necessidades das crianças/estudantes de etnia cigana que adentram os espaços escolares, na perspectiva de eliminar a exclusão social outrora vivenciada nas instituições escolares.

As crianças ciganas têm muito a contribuir com a escola. Sua experiência de vida, seus saberes tradicionais e sua forma de se relacionar com o mundo ampliam a visão de todos os envolvidos no processo educativo. O respeito à sua identidade e

o reconhecimento de seus direitos são passos essenciais para garantir uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

Percebe-se que o autor abaixo evidencia a finalidade da escola na vida dos indivíduos, pois:

[...] a escola, como esse espaço de ensino-aprendizagem e socialização, precisa dialogar com outros saberes e políticas (que garanta os direitos humanos), construindo possibilidades, acessos, conhecimentos e lutas pela sobrevivência das demais diversidades (culturais e raciais) (Carvalhães, 2019, p. 83).

O espaço escolar sempre será o local formativo, onde os indivíduos são inseridos no processo de trocas simbólicas de saberes. Nessa vertente, concordo com Libanio (2002), quando afirma que: “independentemente da situação a qual os sujeitos estão inseridos, a aprendizagem e o processo formativo acontecerão em momentos e situações diferentes para cada um” (Libanio, 2002, p. 8). Por isso, é importante que as crianças recebam estímulos e apoio, considerando o meio social em que vivem, bem como suas relações sociais.

Observando as falas de Bareicha (2013), Carvalhães (2019) e Libanio (2002), pode-se concluir que a escola é o espaço capaz de ensinar, aprender, socializar, fortalecer, tocar e agregar novos saberes.

Em conversa com as professoras de LUA e de SOL, pedi que relatassem as vivências das crianças na escola. A professora de LUA disse:

Por ser, uma criança infrequente, quando estava na sala de aula, (pausou) participava timidamente das rodas de conversa e oralidade, relatando fatos do seu cotidiano. (pausou) Gostava de brincar no pátio com sua colega preferida. Lua era uma criança de poucos amigos. Na maioria das vezes, recusava o que era solicitado na rotina escolar (Professora de LUA, 2024).

Já a professora de SOL relatou que:

SOL uma criança extremamente tímida, pouca-assídua, chegava na escola chorando. (pausou) é ao chegar na sala, olhava as prós e sentava-se sempre no mesmo lugar (pausou). Nas rodas de conversa e oralidade, (respirou) não expressava-se, mantinha um olhar fixo em direção às prós (respirou), mas (pausou) utilizava movimentos com a cabeça para afirmar ou negar o que lhe era perguntado. Na maioria das vezes, utilizava as nossas mãos para pegar o que queria. (pausou) De poucos amigos, corria no recreio, mas sempre sozinho. Com o passar do tempo, os colegas foram orientados (respirou) para convidá-lo para as brincadeiras e rodas de conversas. E o pequeno SOL chegou ao final do ano letivo, falando frases curtas e brincando com um dos coleguinhas de classe e mantendo pequenos diálogos com as

prós (Professora de SOL).

Faz-se preciso lembrar que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e plural. Ao acolher as crianças ciganas com respeito, empatia e valorização da diversidade, a escola contribui para quebrar ciclos de exclusão e construir pontes entre diferentes culturas. Dessa forma, promove-se não apenas a inclusão, mas também o enriquecimento mútuo entre todos os alunos.

As vivências das crianças ciganas pesquisadas no espaço escolar contribuíram para compreendermos onde é preciso ressignificar práticas, a fim de melhor atender às necessidades da etnia cigana. Em suma, observar se o currículo escolar contempla as realidades das crianças ciganas matriculadas na escola pesquisada tornou-se um momento de esclarecimento e aprendizado, permitindo entender que ainda se faz necessário investimento e olhares atentos às relações étnico e socioculturais que permeiam o contexto educacional, com o intuito de atender, de forma geral, às necessidades do indivíduo em sua diversidade cultural.

CAPÍTULO IV- As relações étnico, socioculturais entre ciganos e demais componentes da educação escolar

Por fim, como uma das propostas desta pesquisa, este capítulo balisa as relações étnico-socioculturais entre ciganos e demais componentes da educação escolar. Todos estes embasamentos, recorrentes de fontes de leituras, possibilitam compreender como estas relações estão estruturadas na perspectiva sobre a troca simbólica de saberes culturais. Elencar os fatores que interferem nas relações entre famílias ciganas e indivíduos da comunidade escolar e descrever os preconceitos e discriminações nas relações entre ciganos e demais estudantes no ambiente escolar são objetivos que fazem parte deste capítulo, tendo como referências autores como: Assis (2009), Mendes (2012), Rosso (1988), Senna (2005), Mota (2015), Paro (2000), Bourdieu (2000), além de documentos e leis, dentre outros, que corroboraram para estruturar esta pesquisa.

4.1 Os ciganos e suas relações com a sociedade local

Retratando a origem dos ciganos no Brasil, Assis (2009) pontua que a presença dos povos ciganos no país remonta ao período colonial, com registros desde o século XVI, sendo que os primeiros grupos chegaram como degredados enviados pela Coroa Portuguesa, geralmente como forma de punição judicial. Entre esses estavam integrantes da etnia Calon, que já enfrentavam perseguições e marginalização em solo europeu. Sua chegada ao Brasil marcou o início de uma trajetória complexa de resistência cultural diante da exclusão social.

O autor Mendes (2012) corrobora afirmando que, ao longo dos séculos, outros grupos ciganos também migraram para o Brasil, como os Rom e os Sinti, cada qual com suas línguas, tradições e costumes específicos. Os Calons falam o dialeto *chibi*, enquanto os Rom preservam o idioma *romani*. Apesar das particularidades culturais, esses grupos partilham experiências históricas de preconceito, invisibilidade e luta por reconhecimento. Nesse sentido, mesmo diante do enfrentamento da invisibilidade, o autor contribui afirmando: “Sua subdivisão em pequenos núcleos autônomos e sua extraordinária capacidade para se adaptar ao ambiente vital, unidas a muita coragem e perseverança e uma profunda consciência do seu ser, os ajuda a sobreviver” (Rosso, 1988, p. 07).

A busca pela sobrevivência fez com que eles lutassem para que sua cultura fosse vista e, ao mesmo tempo, reconhecida. Haja vista que, durante o período imperial e nas décadas subsequentes da República, os ciganos foram alvo de políticas de controle e exclusão. Diversas legislações municipais impunham restrições à circulação e permanência de ciganos em determinadas localidades, obrigando-os a manter contato constante com autoridades policiais (Coelho, 2008). Essa marginalização institucionalizada alimentou estigmas sociais que perduram até os dias atuais.

Todo esse processo histórico fez com que a etnia cigana percorresse diversos lugares. Suas andanças permitiam que permanecessem por alguns dias em diferentes localidades, como em fazendas. Contudo, os centros urbanos, com sua impessoalidade, sempre fizeram parte da vida dos ciganos. Nesse caminhar, o autor Senna (2005) nos faz refletir que:

A impessoalidade dos centros urbanos, de alguma forma, sempre esteve em questão, na saga vivida nessa diáspora voluntária, foi a forma de administrar o direito a propriedade: o fazendeiro é dono de um pedaço de terra, o cigano é dono do mundo: o fazendeiro é o

senhor de um espaço limitado, o cigano é o senhor das estradas. Como fazer convergir, portanto, as vertentes das duas mundividências? A luta para alcançar este projeto inconsciente é a base do esforço milenar do cigano para ser compreendido e, a partir dessa compreensão conseguir ser respeitado. E a vitória, tudo indica, já se vê na paisagem social e na panorâmica da cultura (Senna, 2005, p. 89).

Já com a sedentarização dos povos ciganos, algo que está se tornando cada vez mais comum nos centros urbanos, todo esse cenário os habituou a estabelecer contato com povos de diversas culturas e a se manterem em relações de trocas simbólicas.

Durante as conversas com as famílias das crianças ciganas, foi possível perceber diferentes relações entre uma família e outra. Em determinado momento, quando perguntei sobre a relação dos ciganos com os não ciganos no Distrito Stela Câmara Dubois, o pai de SOL relatou, a princípio: “(respirou e pausou) eu acho tudo igual”, mas, sentindo-se mais confortável, continuou: “Tem lugar que a gente é (pausou) bem-sucedido, tem lugar que o povo tem preconceito com a gente e tem lugar que a gente é bem recebido, mas (pausou e respirou) a gente, a gente se sente mais na terra da gente”.

Diante dessa fala, questionei: E onde é a terra de vocês? O pai de SOL, com um olhar meio nostálgico, respondeu: “ Santo Antói de Jesus”. Com isso, foi possível perceber que, mesmo sedentarizado no distrito, ele e sua família não se sentem pertencentes à localidade.

Já a mãe de LUA respondeu que estabelecia uma boa relação e, sobre o preconceito, relatou que:

Eu graças a Deus não, mas tem muitos na minha família que já [...]. Primos e primas. Por ser um pouco mais humilde, que eu entra em alguns lugares, aí tipo o mercado, eles seguem que tá olhando com mal. Olhar e ficar julgando mal (Entrevista, 2024).

Neste sentido, do preconceito, o Pai de SOL relatou que:

Já, já sofremo muito preconceito (respirou) chamaro a gente de ladrão, que sem , sem chamaro a gente sem ser ladrão sem nada, inventaro falso a gente, calunia, de robá , mas só que ele num teve prova disso, de robo (Entrevista, 2024).

Percebe-se que a família de SOL, neste sentido de preconceito, foi mais atingida. Em um outro momento, o pai de SOL continuou:

Ontem mermo fui pra pracinha ali, tinha uns dois, levei SOL e irmão, (espirou) ai chegô, ai olhô e disse aí é cigano, o juro de cigano é muito

alto, se num pagar vai pra casa, vai pras casa das pessoa (pausou) quê toma o que tem dentro de casa, conversano baixinho e eu iscutano ficano de boa na minha depois eu, eu senti aquele (respirou e pausou) preconceito chamei SOL e irmão e sai fora, só pro mode caça confusão (Entrevista, 2024).

Um fato interessante a ser pontuado é que, na observação realizada, as duas famílias levam, em momentos diferentes, as crianças a uma pracinha (jardim) do distrito, onde são disponibilizados brinquedos (gangorra, escorregador, balanço, rodaroda), espaço destinado à diversão das crianças. LUA leva bicicleta, sempre acompanhada pelo pai ou pela mãe, enquanto SOL vai acompanhado do pai e de seu irmão mais velho.

Para a ANDHEP (2021), o preconceito contra os povos ciganos e outros grupos étnicos constitui uma forma histórica e estrutural de discriminação presente em diversas sociedades. Embora estejam inseridos no contexto europeu e latino-americano há séculos, continuam a enfrentar estigmatização, exclusão social e marginalização sistemática. A construção de estereótipos negativos associados à sua identidade coletiva é um dos principais pilares dessa discriminação.

As conversas foram um processo necessário para compreender como se estabelecem as relações entre as famílias ciganas que fazem parte desta pesquisa e a comunidade e sociedade local. Cabe salientar que, durante as conversas, o pai de SOL disse algo interessante que vale aqui pontuar: para o entrevistado, o preconceito muitas vezes vai além de outras etnias, sendo estabelecido até mesmo dentro da própria etnia, do mesmo grupo. Em conversa sobre os ciganos existentes no distrito, o entrevistado disse:

Aqui? (pausou) existe (respirou) comunidade cigana aqui tem muita, tem muita, muita comunidade cigana, mais é tudo espaiada mais um tem preconceito com zoto, um quê briga com os zoto, ai que é melhor a gente se afastar e ficar em casa mermo (Entrevista, 2024).

Observando as falas do pai de SOL, nota-se que ele sempre busca se afastar para evitar conflitos, em atitude de isolamento tanto dele quanto da família.

Embora persistam manifestações de preconceito dirigidas à etnia cigana, os membros da comunidade mantêm a esperança de que, no futuro, tais situações sejam superadas, garantindo que suas crianças sejam reconhecidas e tratadas com igualdade e dignidade. Nesse sentido, os representantes das crianças expressam seu reconhecimento pelo estudo, enfatizando sua relevância para a promoção da inclusão

social, o fortalecimento do respeito à diversidade cultural e a construção de práticas sociais mais equitativas. Sendo assim:

Eu quero agradecer porque de alguma forma muitos não conhecem a gente ainda, julga muito, acho que a gente ainda é daquele tipo, que rouba, que mata, que a gente vive em uma casa que, muito julga que a gente não somos limpas, que a gente somos porcos, que a gente não tem amor ao próximo, que a gente rouba criança. Isso é uma coisa que não existe, que a gente somos apenas uma etnia cigana (respirou), mas somos pessoas normais como todos, que não é cigano (Mãe de LUA, 2024).

Na continuidade, nota-se a fala do outro entrevistado, quando diz:

[...] (pausou) eu quero que, que a senhora tire o preconceito dos ciganos da boca do brasileiro que cigano não é isso e num é aquilo, porque tem um cigano matador, valente, aí tem medo da gente, sabe? [...] (Respirou) eu achei a reportagem muito boa, isso pra gente é uma alegria aí (respirou) achei muito bom, a reportagem, agradeço, agradeço a senhora porque veio aqui [...] (Pai de SOL, 2024).

Segundo o ERRC (2020), na contemporaneidade, a discriminação contra os ciganos se manifesta em diversas esferas sociais. Crianças ciganas ainda são segregadas em escolas de qualidade inferior ou enfrentam preconceito por parte de docentes e colegas. Já dados da UNESCO (2018) apontam que adultos enfrentam dificuldades de acesso ao mercado formal de trabalho, à moradia digna, aos serviços de saúde e à proteção social. Além disso, comunidades ciganas são frequentemente vítimas de despejos forçados e de práticas de vigilância e repressão por parte do Estado. Diante do supracitado aqui, no distrito não se observou tal realidade.

Esse preconceito é reforçado por discursos midiáticos e políticos que retratam os ciganos como "ameaças à ordem pública", o que contribui para a manutenção da exclusão e legitima práticas discriminatórias (ANDHEP, 2021). Trata-se, portanto, de um processo de racialização que nega a cidadania plena a esses grupos e os posiciona à margem do tecido social.

Apesar das adversidades, observou-se que os ciganos conseguem manter vivas muitas de suas tradições, graças à forte oralidade e à estrutura familiar centrada em clãs e grupos unidos. A música, a dança, os rituais e a transmissão da língua são pilares importantes da identidade cigana. Nesse sentido, a ANAÍ (2020) retrata que os povos ciganos seguem preservando sua identidade, língua, tradições e expressões culturais, demonstrando grande capacidade de resistência. Diversas organizações

têm atuado na defesa de seus direitos, promovendo ações educativas e políticas públicas voltadas à inclusão. O Dia Internacional dos Ciganos, celebrado em 8 de abril, representa um marco simbólico dessa luta por reconhecimento, respeito e equidade.

Entretanto, os ciganos continuam sendo parte essencial da diversidade cultural brasileira. Suas histórias, saberes, festas e espiritualidade enriquecem o mosaico multicultural do país. A valorização da cultura cigana, por meio do reconhecimento e respeito à sua trajetória, do registro de saberes tradicionais e do combate ao preconceito, é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e plural. Reconhecer a trajetória histórica dos ciganos no Brasil não apenas resgata uma dimensão esquecida da história nacional, como também reforça a importância do respeito à diversidade cultural. Concluo concordando com o autor quando diz que:

[...] o cigano e os não ciganos só se sentirão parte integrante dessa sociedade quando ambos, o cigano e gadjo, forem reconhecidos como cidadãos, pertencentes a esta sociedade na qual escolheram viver, porém, com sua particularidade respeitada (Mota, 2015, p. 112).

Em suma, o combate ao preconceito contra os ciganos demanda esforços interdisciplinares e intersetoriais, que incluam educação antidiscriminatória, políticas de reparação histórica e a promoção da diversidade cultural. Reconhecer os direitos dos povos ciganos e enfrentar o antigitanismo como uma forma de racismo estrutural são passos fundamentais para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas.

4.2 A estrutura da relação família cigana e comunidade escolar

A escola, tradicionalmente concebida como um espaço de transmissão de conhecimentos, passou por transformações significativas ao longo do tempo. A partir do século XX, com o advento das teorias construtivistas e socioculturais, segundo Vygotsky (2007), ampliou-se a visão do papel da escola, que passou a ser entendida como um espaço de formação cidadã e de construção coletiva do saber. Assim, a participação da família na dinâmica escolar tornou-se ainda mais relevante, pois

permite uma continuidade dos processos formativos no ambiente doméstico.

A relação entre família e escola constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional e social, promovendo o sucesso dos estudantes. Essa interação, quando bem estabelecida, favorece não apenas o rendimento escolar, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse sentido, Oliveira e Almeida (2014) contribuem dizendo que a literatura educacional contemporânea tem reiterado a importância da parceria entre esses dois ambientes socializadores, destacando que o envolvimento ativo da família na vida escolar do aluno é um forte preditor de sucesso acadêmico e de adaptação social.

Diante das observações realizadas, foi possível perceber que a família de LUA, tanto o pai quanto a mãe, mantêm uma relação mais efetiva com a escola. Já na família de SOL, apenas o pai apresenta uma presença mais frequente na escola, enquanto a mãe participa raramente, configurando realidades distintas de participação. Nesse sentido, concordo com o autor quando diz que:

A participação dos pais na escola é fundamental não apenas para o sucesso escolar dos filhos, mas para a democratização do ensino. Quando a família é integrada à dinâmica escolar, cria-se um espaço de diálogo e corresponsabilidade que favorece tanto o desempenho acadêmico quanto o fortalecimento da cidadania dos alunos (Paro, 2000, p. 89).

Em algumas conversas, enquanto frequentava a residência das crianças pesquisadas, questionei como se dava a relação da família com a escola. O pai de SOL foi bastante sucinto, respondendo: “Muito bem e a escola com a gente”, já a mãe de LUA respondeu: “é uma relação boa (pausou) quando eu chego lá, sou super bem tratada, (respirou) atenciosa, com um pessoal da escola. Graças a Deus, eu não tenho que reclamar, só agradecer a eles” (Entrevista, 2024).

Para Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano ocorre em contextos ecológicos interdependentes, nos quais a família e a escola fazem parte do microsistema do indivíduo. A interação entre esses sistemas, denominada mesosistema, influencia diretamente o desenvolvimento infantil. Quando esses ambientes cooperam e compartilham objetivos educacionais, há uma potencialização dos efeitos positivos sobre a criança. Por outro lado, a ausência de diálogo entre

família e escola pode gerar lacunas na formação do aluno, impactando negativamente seu desempenho e bem-estar.

Pesquisas demonstram que a presença ativa da família na vida escolar promove maior motivação, autoestima e senso de responsabilidade nos estudantes (Echeita, 2006). Entretanto, percebe-se que ainda existem desafios significativos na efetivação dessa parceria. Entre os principais obstáculos estão a falta de tempo dos pais, questões socioeconômicas, ausência de uma cultura de participação e a percepção, por parte de alguns profissionais da educação, de que a família não deve interferir nas questões pedagógicas (Zabalza, 2002).

Outro aspecto relevante é a diversidade das configurações familiares, que demanda das escolas um olhar sensível e inclusivo. A tradicional concepção de “família nuclear” já não representa a realidade da maioria das crianças brasileiras. Famílias monoparentais, homoafetivas, extensas e reconstituídas fazem parte do cotidiano escolar, e essa pluralidade deve ser considerada nas estratégias de aproximação entre escola e família (Campos, 2015).

A legislação brasileira também reforça a importância dessa relação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) afirma que é dever da escola articular-se com a família e a comunidade, promovendo a participação dos pais na construção do projeto pedagógico. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que a família, a sociedade e o Estado têm responsabilidade compartilhada na formação educacional dos indivíduos (Brasil, 1990; Brasil, 1996).

Nesse contexto, cabe à escola desenvolver estratégias que incentivem a participação familiar, como reuniões pedagógicas significativas, projetos escolares que envolvam os pais, canais de comunicação eficazes e escuta ativa, nos quais a diversidade cultural e étnica seja contemplada. Concordo com Freitas (2009) quando diz que, por sua vez, as famílias devem compreender que sua presença no ambiente escolar não se resume a comparecer a eventos festivos, mas inclui o acompanhamento cotidiano das atividades dos filhos, o diálogo com professores e a valorização da aprendizagem. O autor Libâneo (2004) corrobora, nesse sentido,

dizendo que:

A escola deve reconhecer os saberes familiares e estabelecer com eles um diálogo produtivo e respeitoso. Esse reconhecimento é essencial para que se construa uma parceria sólida e eficaz entre escola e família, em que ambos os lados contribuam com suas experiências e conhecimentos em benefício do desenvolvimento das crianças (Libâneo, 2004, p. 112).

Além do mais, vale destacar que a formação dos profissionais envolvidos na instituição também desempenha papel central nesse processo. Segundo Tardif (2012), é necessário que os cursos de licenciatura incluam em seus currículos conteúdos que preparem os futuros docentes para lidar com a diversidade familiar e para estabelecer uma comunicação eficaz com os responsáveis pelos alunos. A inexistência dessa formação específica pode dificultar a construção de relações colaborativas e gerar conflitos ou distanciamento entre os sujeitos envolvidos.

É fundamental que os professores e gestores escolares recebam formação adequada sobre a diversidade étnico-cultural brasileira, incluindo os povos ciganos. A educação intercultural é uma ferramenta poderosa para combater o preconceito e promover a equidade. Quando a escola se propõe a conhecer e respeitar as práticas culturais das famílias ciganas, cria-se uma base de confiança que favorece o engajamento das crianças e dos pais no processo educativo.

Outro fator que influencia essa relação é o contexto socioeconômico. Famílias em situação de vulnerabilidade social, muitas vezes, enfrentam dificuldades para acompanhar a vida escolar dos filhos, seja por questões de trabalho, baixa escolaridade ou ausência de recursos tecnológicos. Arroyo (2011) foi assertivo quando disse que é papel da escola adotar uma postura acolhedora, compreensiva e proativa, criando pontes que facilitem essa aproximação, ao invés de julgar ou marginalizar famílias.

A tecnologia também pode ser uma aliada nesse processo. Plataformas digitais de comunicação, agendas eletrônicas, grupos em redes sociais e aplicativos escolares permitem maior interatividade e acesso às informações escolares. Contudo, segundo Kenski (2013), é necessário garantir que todos tenham acesso a essas ferramentas, evitando a exclusão digital e promovendo a equidade no acesso à

informação.

A construção de uma cultura de parceria entre família e escola exige tempo, paciência, investimento e, sobretudo, disposição para o diálogo. A escuta mútua, o respeito às diferenças e a valorização das experiências e saberes de cada grupo são fundamentais para a consolidação de uma relação colaborativa. Quando família e escola se reconhecem como corresponsáveis pela educação das crianças e adolescentes, cria-se um ambiente propício ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã.

Em um dos momentos de observação realizada, durante um dia festivo na escola, quando acontecia a comemoração para os avós, foi possível perceber que não se faziam presentes os avós de LUA e SOL. Foram realizadas apresentações pelas crianças. LUA participou com bastante eloquência de uma canção homenageando os avós, enquanto SOL não frequentou a escola nesse dia. Vale pontuar que todas as crianças levaram, nos dias anteriores, o convite para serem entregues aos avós.

Por fim, é importante destacar que a relação entre escola e família não deve se limitar ao ambiente escolar, mas deve se estender às políticas públicas. Investimentos em programas de fortalecimento dos vínculos familiares e escolares, formação continuada de professores e incentivo à participação social são medidas que contribuem para uma educação democrática e inclusiva.

Em outro momento de conversa com as famílias das crianças ciganas, quando perguntei: Como se sente no espaço escolar? a mãe de LUA respondeu: “Bem, super bem”. O pai de SOL disse:

(respirou e pausou) na escola dele eu, (pausou) eu acho boa, muito bom ele istudá e (respirou) pá num fica na rua (pausou) as professora dele como já disse ama ele tanto ele como na escola de irmão, ama ele e SOL (pausou) num, num vem quexa pra mim de irmão nem SOL, num vem nada, só diz que ama eles, a professora num quê que tira eles da escola (pausou) pra eles istudá, pra ele istudá, pra manhã ou depois ser gente (respirou) prá tirá esse racismo de cigano que os povo tem da gente mermo (respirou) e o sobre isso aí a gente num tem preconceito cum brasileiro, brasileiro tem com a gente (respirou) sempre, sempre quando a gente vai pros canto, os povo juga ó vem

cigano, vem cigano e (pausou) pode esconder os pertences que vai pegá, mas só que a gente num é disso (respirou) ai a gente, a gente prá num caça briga, a gente fica queto (pausou) porque sempre, sempre quem sai por baixo é cigano e os brasileiro sai por cima (Entrevista, 2024).

Com esta fala, nota-se uma maneira de expressar como se sentem em relação ao preconceito que enfrentam constantemente.

Apesar das dificuldades, há experiências positivas de inclusão que mostram a importância do diálogo entre escola, família e comunidade cigana. Projetos pedagógicos que valorizam a cultura cigana, que promovem a escuta ativa das crianças e que trabalham a diversidade como um valor enriquecedor contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

Promover a aproximação entre família e escola é um desafio contínuo, mas necessário. É por meio dessa relação dialógica e colaborativa que se constrói uma educação eficaz, equitativa e humanizadora, capaz de responder às complexas demandas da sociedade contemporânea.

Portanto, o momento de ir a campo serviu para observar de maneira ativa como se dá a participação/relação das famílias de SOL e LUA com a escola, no sentido de perceber a escola como um espaço acolhedor, no envolvimento da etnia cigana com a diversidade que a caracteriza, no movimento das trocas significativas, para o bom desempenho do indivíduo e da sociedade em geral. Notou-se que, por parte das famílias pesquisadas, não houve fatores que interferissem na relação entre família e escola, diante de suas falas. Porém, para a escola, segundo conversas com a diretora, coordenadora e professoras, foram pontuados que:

A questão maior eu acho que foi o contato. Né? (respirou) primeiro difícil falar conversar com eles, porque assim eles não tinham telefone, não tinham número para contato, a gente mandava um bilhete, às vezes não chegava, então isso interferia demais no contato direto com as família (Diretora, 2024).

Questionei-a se essa fala se tratava das duas famílias, ela continuou:

Das duas famílias, (pausou) a de LUA não tanto porque a mãe sempre vinha trazer, então a gente abordava ela no portão, era mais fácil conversar nesse sentido, mas a mãe de SOL nunca vinha na escola,

então a gente realmente não tinha contato com ele, então quando precisava falar alguma coisa do desenvolvimento de SOL, alguma coisa assim tinha que mandar um bilhete pra casa, nem sempre esse bilhete chegavam, então tinha que tá mandando recado por terceiros, por pessoas que pudessem passar próximo e avisar, então essa relação ficou bem difícil por conta disso, fora que eles não tem celular né? não utilizavam o celular, então (Diretora,2024).

A coordenadora complementou relatando que:

é a questão de SOL [...] a gente enviava os bilhetes, não era? eles não, não davam retorno, não vinham à escola, então a gente ficava nessa questão sem saber, chegou? Eles sabe não, não [...]. Se sentiam a vontade de vir conversar com a escola, por isso a gente precisava eh (pausa) utilizar, não é? A via terceiros pra acesso (Coordenadora, 2024).

Outro fator que a diretora pontuou foi referente à falta de SOL, constantemente, no ambiente escolar. A mesma disse: “E fora que a falta de SOL era constante, faltava muito, LUA também faltava, mas a mãe justificava; já SOL sumia, ninguém sabia o que tinha acontecido”. Diante desse fato, a questioneei: qual a forma que encontrara para solucionar tal situação? Ela respondeu:

É, nós fomos duas vezes em visita a família de SOL, porém a primeira vez que nós fomos lá não tinha ninguém na casa a gente ficou procurando porque assim, não tinha endereço fixo, então a gente procurou, não teve contato nesse dia que nós fomos, passado alguns meses, nós fomos novamente inclusive foi encaminhado também nome de SOL por busca ativa, foi aí que o pai veio à escola, né? a gente foi na casa tinha outras pessoas lá (pausou) não tava nem a mãe nem o pai, mas tinha outra pessoa lá, foi eu, inclusive eu e a vice diretora, tinha outra pessoa lá e disse: não eu vou falar com ele, aí à tarde o pai apareceu na escola, mas lá mesmo na casa só tivemos esses dois contatos (Diretora, 2024).

Seguindo esse contexto, perguntei para a professora de LUA, o que interferiu.

A mesma relatou:

(pausou) é o espírito viajante de não pertencer a um único lugar. (pausou) a educanda não era uma criança assídua, devido às viagens constantes, apresentando baixo índice de escolaridade. A falta de interação, as inverdades, a incomodidade constante que os motiva a construir uma série de pretextos, né? Para abandonarem a sala de aula, utilizando estratégias de fuga, como, por exemplo, dor de cabeça (respirou), familiares doentes, visitas que chegaram de surpresa em sua casa, entre outros (Professora de LUA, 2024).

Já para a professora de SOL:

Talvez pelo histórico de discriminação e preconceito, os pais de SOL não tinham a comunicação com as prós, deixavam no portão da escola (respirou) e não se aproximavam para dialogarmos sobre o desenvolvimento do mesmo. (Pausou) Viajava também com SOL, (respirou) mantendo a sua cultura itinerante e não informava o motivo das faltas consecutivas (respirou). Esses (pausou) eram fatores que certamente interferiam na relação família e escola (Professora de SOL, 2024).

Diante dessa percepção, enquanto instituição, ainda em conversa, perguntei: Quais estratégias foram encontradas para a aproximação das famílias à escola? A diretora disse:

Assim, a gente fez vários contatos com eles, né? De forma como eu falei, com a mãe de LUA era mais fácil porque a gente via diariamente, então a gente conseguia conversar, ela tinha um acesso à escola, então era bem mais fácil. Já a família de SOL, a gente não tinha muito contato nesse sentido mesmo de distanciamento da família, né? Então, assim, a gente tinha essa dificuldade de conversar. Porém, a escola buscou meio, sim, para que eles viesse a essa escola, pra que eles se apresentassem. Nos momentos culturais que nós tivemos, por exemplo, foi convidados, né? Pra participar, pra apresentar. Infelizmente, foi algo que a gente não teve um, um acerto 100%, sabe? Então, assim, nas vezes que eles estavam, era num dia normal da escola corriqueiro, não nos eventos. Então, essa questão. Da cultura, infelizmente, não teve como se apropriar um pouco mais (Diretora, 2024).

A diretora ainda concluiu, dizendo: “então é bem diferente, então as duas famílias realmente tinham pensamentos diferentes em relação à escola. De participar, né, de ajudar”(Diretora, 2024).

Neste sentido, conclui-se que, para o bom desenvolvimento, faz-se necessária a integração entre família e escola, como parceiras uma da outra, no sentido de desempenhar a melhor qualificação para o indivíduo, com o objetivo de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes em todo o âmbito social.

4.3 Trocas simbólicas e saberes culturais

A etnia cigana tem suas particularidades, ou seja, é composta por características próprias de sua cultura, mesmo com alguns desafios encontrados pelas famílias ciganas, desde a fixação em localidades urbanas até a manifestação de sua tradição. Etnia marcada pelas andanças e intimidade com a natureza, bem

traduzida segundo Senna (2005) quando se refere aos ciganos como: “[...] esses filhos mágicos da natureza, crias das estradas e caminhos, constroem as suas sagas, vivem as suas sinas e estabelecem as suas verdades” (Senna, 2005, p. 67).

Todas as suas verdades são construídas justamente pelo processo da viagem, pois elas, segundo Mota (1998), encontram prazer nos sonhos, aos pedaços, aos troncos, na travessia de quem vive sofregamente a estrada, aos barrancos. Nesse sentido, o caminhar e a itinerância fortaleciam cada vez mais a convicção de que são seres milenares, carregados de patrimônios simbólicos.

Dotados de uma diversidade de manifestações culturais que encantam e enriquecem os que compartilham suas vivências, no espaço escolar essas manifestações devem ser promovidas, com o intuito de fortalecer e visibilizar a diversidade cultural existente em nosso país, estado e município. Neste sentido, as manifestações da cultura cigana revelam uma rica diversidade de expressões artísticas, práticas sociais e saberes tradicionais que atravessam séculos e territórios. A música e a dança são elementos centrais, expressando emoções intensas e preservando a memória coletiva do povo cigano (Machado, 2006). Já, bem pontuado pelo autor Silva (2012), os ritmos geralmente são marcados por violinos, tambores e palmas, acompanhados por danças com movimentos corporais expressivos, especialmente entre mulheres com trajes coloridos e saias amplas.

Vale pontuar que, para Fonseca (2000), a oralidade é outro pilar fundamental da cultura cigana, transmitindo histórias, mitos e ensinamentos de geração em geração, reforçando a identidade do grupo. Já Oliveira (2015) contribui relatando que as festas tradicionais, muitas vezes realizadas em acampamentos ou comunidades familiares, são momentos de encontros, celebração e reafirmação dos valores culturais. Neste sentido, Diniz (2010) chama atenção para o fato de que, mesmo diante de séculos de marginalização e preconceito, os ciganos resistem por meio da preservação de seus modos de vida, que simbolizam liberdade e ancestralidade.

Segundo Silva (2015), a vida cigana, geralmente marcada por práticas nômades, comércio ambulante, apresentações musicais, leitura de sorte e criação de cavalos, era vista como incompatível com os padrões de vida valorizados pela sociedade majoritária. No entanto, essas práticas representam elementos fundamentais da cosmovisão e identidade dos povos ciganos, que resistem historicamente à assimilação forçada.

Compreende-se, então, que todas essas manifestações contribuem significativamente para o patrimônio cultural imaterial, promovendo a valorização da diversidade e o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural presente nas sociedades contemporâneas (UNESCO, 2003).

As manifestações culturais contribuem para que aconteça o processo das trocas de saberes, onde ocorrem as trocas simbólicas. As trocas simbólicas são interações sociais em que os bens, serviços ou ações envolvidas não são avaliados apenas por seu valor econômico, mas principalmente por seus significados culturais, sociais e afetivos. Diferentemente das trocas mercantis, que se baseiam em equivalência e utilidade, as trocas simbólicas envolvem valores como prestígio, reconhecimento, honra e solidariedade. Segundo Bourdieu (2000), “o agente realiza atos de troca que, sendo materialmente ‘desinteressados’, ou seja, isentos de garantias explícitas de retorno, são objetivamente interessados” (Bourdieu, 2000, p. 181). Isso quer dizer que essas trocas ocorrem sob a aparência da gratuidade, mas estão profundamente inseridas em estruturas de poder simbólico e reciprocidade.

O conceito de troca simbólica remonta a estudos clássicos da antropologia, como os de Marcel Mauss (2003), em sua obra *Ensaio sobre a dádiva*, no qual o autor analisa os sistemas de doação entre sociedades arcaicas, afirmando que “nas sociedades arcaicas, dar, receber e retribuir não são atos livres, mas obrigações que garantem o vínculo social” (Mauss, 2003, p. 42). As trocas de presentes nessas sociedades não são apenas gestos altruístas; ou seja, as trocas ou favores não são apenas expressões de gentileza, mas fazem parte de um sistema obrigatório de dar, receber e retribuir, sustentando relações sociais duradouras, formas de manter alianças, prestígio e honra entre grupos. Nesse sentido, toda troca simbólica implica um ciclo social de expectativa e retribuição; essas trocas criam laços e obrigações mútuas que estruturam as relações interpessoais e coletivas.

No campo da sociologia, Bourdieu (2000) pontua que “as trocas simbólicas são um modo de dominação que se impõe sob a aparência da livre escolha” (Bourdieu, 2000, p. 182), e aprofunda essa perspectiva ao afirmar que as trocas simbólicas são uma forma de capital — o capital simbólico — que pode ser convertido em outras formas de poder, como prestígio social ou influência política. Isso significa que a troca simbólica, muitas vezes mascarada como generosidade ou gentileza, pode ocultar relações de desigualdade e controle. Elas estão presentes em diversos espaços

sociais, como nas relações familiares, na política, na educação e até nas mídias. Um exemplo cotidiano é a oferta de favores ou presentes em contextos de redes de amizade, onde a reciprocidade é esperada, ainda que não explicitada.

As trocas simbólicas também são fundamentais na construção das identidades sociais. No campo da antropologia interpretativa, conforme afirma Geertz (2008), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (Geertz, 2008, p. 14). A cultura é um sistema de símbolos compartilhados, e as interações humanas são mediadas por esses símbolos. Assim, as trocas simbólicas funcionam como práticas que reafirmam pertencimentos culturais e fortalecem vínculos comunitários; são expressões concretas dessas teias, em que os significados sociais são produzidos e reproduzidos por meio de interações que vão além da lógica utilitarista. Nas sociedades contemporâneas, mesmo em contextos marcados pela lógica capitalista, essas trocas continuam existindo e se manifestam, por exemplo, em celebrações, rituais, festas religiosas e redes de solidariedade.

A cultura é uma das formas de trocas simbólicas. Nessa perspectiva, pode-se observar que, em uma das conversas com a mãe de LUA, foi possível perceber como ela define a sua própria cultura:

[...] a comida são a mesma, é o (respirou) a convivência com a família são a mesma, a gente sai para as mesmas áreas de lazeres são a mesma também, a diferença é que a gente só muda a forma de se vestir, que geralmente também hoje em dia tá mudando muito, mudaram muitas coisas que antigamente era mais rígido, a gente não podia usar roupa normal depois dos 15, hoje em dia já mudou, a gente faz o que a gente gosta, vesti como a gente se sente bem, e (pausou) diferente entre quem não é cigano e quem é cigano só é a nossa forma de vestir, a forma de falar, as vezes a gente ainda fala puxando, e a nossa língua cigana, que quem não é cigano não tem, esse a gente assim, a nossa avós costumava dizer que foi um dom que Deus deu para a gente, para poder se defender no meio do povo, que não era cigano, antigamente, por existir muito preconceito. Então foi uma forma que elas falavam que Deus deu para a gente, que o Deus se defender, e a única diferença que tem é o nosso jeito de vestir, a etnia, e só, mas de resto somos pessoas normais como todas as outras pessoas (Entrevista, 2024).

As trocas simbólicas, portanto, não apenas circulam objetos, mas produzem significados, consolidam posições sociais e mantêm a estrutura simbólica da sociedade. Ignorar esse tipo de interação seria reduzir a complexidade das relações humanas a uma dimensão puramente utilitarista. Compreendê-las é essencial para analisar as dinâmicas sociais em suas múltiplas camadas — econômicas, afetivas,

morais e simbólicas.

Em festas religiosas, rituais, práticas escolares e relações comunitárias, essas trocas ocorrem como forma de reconhecimento, pertencimento e reafirmação cultural. Elas mantêm e renovam os vínculos entre os indivíduos e os grupos. Ignorar as trocas simbólicas é, portanto, desconsiderar uma dimensão essencial das relações humanas, que está ligada não apenas ao que se troca, mas ao porquê e como se troca.

Neste contexto, é importante destacar que muitas crianças ciganas desejam estudar, aprender e conquistar espaços na sociedade sem abrir mão de sua cultura. O direito à educação deve ser conciliado com o direito de manter sua identidade étnica. Isso exige flexibilidade das instituições, abertura para o diálogo e políticas públicas eficazes que considerem as especificidades desses povos.

Nas observações realizadas na instituição escolar e com as famílias participantes desta pesquisa, juntamente com as conversas, foi possível perceber, por meio das falas dos familiares das crianças ciganas, quando lhes foi questionado se seu(a) filho(a) manifesta sua cultura nos eventos promovidos pela escola. A resposta do pai de SOL foi: “Manifesta”, continuei a conversa perguntando: Quais? Tem vez que ele leva (pausou) tem vez que ele me pede pra leva muita coisa, mas só que eu num dexa levá, tem vez que ele leva até um brinquedin de cigano mermo, ai só que esses brinquedo num tem. (Entrevista,2024).

Já a mãe de LUA respondeu: “Ainda não teve a oportunidade não, de não manifestar” continuando “Às vezes se tiver alguma apresentação do tipo assim e ela queria ir aceitar, eu aceito e gostaria de sim”. Nesta fala, foi possível perceber o desejo de manifestar sua cultura no espaço escolar.

Diante dessas observações, foi perceptível que as crianças/famílias não manifestam completamente a sua cultura no espaço escolar; porém, sentem o anseio de que ela fosse manifestada, no sentido de fortalecimento das trocas simbólicas. Ainda em conversa com a coordenadora e a diretora da escola pesquisada, dialogamos sobre a participação das crianças ciganas nos eventos da instituição. A coordenadora pontuou que:

A mãe de LUA, ela era mais aberta ao diálogo, sempre quando a gente chamava, ela comparecia à escola e a presença dela era praticamente diária. Ela chegou a participar de um evento na escola, que foi a Festinha de São João, mas apenas na apresentação da turminha dela. É, é, a única, a única festividade que a gente registrou, a participação de LUA, foi na festinha de São João. E eu me recordo que naquele dia a mãe parecia se sentir muito à vontade ali no grupo. Eu lembro dela filmando, mudando de lugar, procurando o ângulo melhor para filmar a filha na apresentação. E nós fizemos também um desfile no mês de outubro do ano passado [...], com uma temática relacionada ao meio ambiente. E a mãe foi colaboradora no sentido de preparar ela para que ela também desfilasse junto com a Turminha dela (Coordenadora,2024).

Neste processo das trocas simbólicas, outro dado importante a ser mencionado foi quando, ainda em conversa com a coordenadora e a diretora, pedi que relatassem a experiência com a cultura da etnia cigana. A diretora relatou que:

Na verdade, assim, (respirou) a gente aprendeu muito pouco em relação à questão mesmo da cultura cigana, porque a família, elas não se abriu para isso. Então assim, (respirou) a gente tinha a presença deles aqui na escola, a gente fazia o contato com eles, a gente tentou fazer essa interação pra conhecermos e se apropriar um pouquinho mais da cultura, mas não teve uma questão mesmo de cultura de cultura mesmo sabe? De, de, de sabe, de conjunto mesmo, não teve. Assim, dentro da escola, a gente respeitava, a gente compreendia, a gente chamava, mas sempre teve uma relação, como qualquer outra criança, com qualquer outra pessoa, que se adentrasse numa questão de escolar. Não teve uma diferenciação dessa questão da cultura, entendeu? (Diretora, 2024).

Com isso, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos das minorias étnicas e a diversidade cultural brasileira, abriu espaço para a reivindicação de políticas públicas específicas voltadas à população cigana. Nos últimos anos, lideranças ciganas e movimentos sociais têm fortalecido sua atuação em prol do reconhecimento de direitos nas áreas de educação, saúde, moradia, cidadania e preservação cultural (Brasil, 2006).

Nesse sentido, a fala da professora de SOL, ao se referir à contribuição da etnia cigana no espaço escolar, diz:

É, (respirou) o primeiro passo foi dado, que é a inclusão. Agora, o que nos falta são projetos educacionais que trabalhem a cultura cigana, combatendo o preconceito e, assim, (respirou) promovendo a diversidade cultural (Professora de SOL).

Com essa fala, torna-se perceptível a carência de políticas públicas efetivas

sobre as diversas etnias, entre elas a que está em estudo: a etnia cigana.

Em suma, com as observações e falas dos familiares das crianças pesquisadas e dos envolvidos na instituição escolar, foi possível perceber que ainda há fragilidade nas trocas simbólicas, haja visto que as trocas mencionadas necessitam de aperfeiçoamento e maior efetivação no que se refere a demonstrar e partilhar suas vivências, sua própria cultura, com o intuito de contribuir com as demais culturas presentes no ambiente escolar. A interculturalidade se faz necessária para tornar os indivíduos mais conscientes e críticos, em uma sociedade que requer inovação de conhecimentos e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objeto as relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na Educação Infantil, com o objetivo de analisar como essas relações se manifestam no convívio escolar e familiar. A hipótese de que tais relações são permeadas por práticas culturais específicas, que evidenciam pertencimento e identidade, foi confirmada por meio das observações, entrevistas e do acompanhamento das interações cotidianas das crianças com suas famílias e a comunidade escolar.

Diante da sedentarização, a etnia cigana dos Calons que reside no Distrito mantém suas tradições, transmitidas de geração em geração, evidenciando uma forte fronteira étnica e um profundo senso de pertencimento. Essa preservação cultural demonstra a resistência do grupo frente às mudanças sociais e à pressão da sociedade envolvente, garantindo que seus valores e práticas continuem vivos e atuantes. Considerando que o Distrito está situado às margens da rodovia BR-116,

importante via de conexão nacional, pode-se afirmar que se tornou um espaço estratégico e propício para a etnia cigana, permitindo o contato com outros grupos e a negociação de saberes culturais, sem perder a essência de suas tradições. A circulação, mesmo em um contexto de sedentarização, reforça o dinamismo do grupo, que se adapta às novas condições sociais sem abrir mão de sua identidade.

O percurso teórico-metodológico adotado, possibilitou compreender como o grupo se movimenta para que sua cultura seja evidenciada e seu pertencimento não seja invisibilizado, mesmo em uma sociedade historicamente excludente. O movimento de pesquisa realizado junto às crianças ciganas, suas famílias e a comunidade escolar possibilitou acompanhar, de forma detalhada, as dinâmicas cotidianas e experimentar as interações estabelecidas, permitindo elaborar uma análise consistente das relações étnicas e socioculturais. A observação direta do convívio das crianças, combinada às entrevistas e registros em diário de campo, mostrou como o grupo cigano se movimenta para que sua cultura seja visibilizada e seu pertencimento seja reconhecido, mesmo diante de uma sociedade que historicamente marginaliza grupos originários. Foi necessário compreender, ainda, que a etnia cigana, mesmo diante de desafios sociais e econômicos, permanece firme em seus ideais e práticas, reafirmando sua identidade e valorizando suas experiências coletivas.

No Grupo Escolar Lomanto Júnior, única unidade municipal de educação infantil do Distrito, as crianças ciganas foram acolhidas sem diferenciação em relação aos colegas, evidenciando atitudes de respeito e integração. Entretanto, relatos de familiares indicam que situações de preconceito e discriminação ainda podem ocorrer fora do contexto escolar, o que evidencia a importância do trabalho educativo para a construção de valores de convivência e aceitação da diversidade.

Nesse sentido, a escola realiza projetos e atividades que contemplam a interação entre todos os alunos; contudo, ainda há lacunas na manifestação cultural das crianças ciganas nos eventos escolares, o que seria fundamental para consolidar plenamente a valorização e o reconhecimento de sua identidade. Apesar da existência de leis e documentos que asseguram direitos à etnia cigana, constatou-se que, no município, o acesso a registros formais é limitado e a cultura cigana recebe pouca visibilidade. Dessa forma, torna-se necessário olhar com maior empatia para os

ciganos, reconhecendo sua cultura como parte integrante do contexto social, econômico, educacional e cultural da região, contribuindo para o enriquecimento coletivo.

As reflexões advindas da minha experiência profissional e pessoal com a etnia cigana, especialmente no que se refere às crianças na fase da educação infantil, reforçaram a importância do ODEERE como espaço propício para discutir, compreender e aprofundar os conhecimentos necessários sobre as relações étnico-socioculturais entre crianças ciganas. Durante as entrevistas, percebeu-se que os participantes se sentiram valorizados e reconhecidos, expressando felicidade por participarem de um trabalho que lhes conferia visibilidade. Esse reconhecimento proporcionou aos entrevistados uma sensação de pertencimento e relevância social, afirmando sua presença na sociedade e reforçando a necessidade de se promover espaços de escuta e valorização cultural.

A pesquisa evidenciou que as relações étnico-socioculturais exercem influência direta sobre a vida das crianças ciganas, sendo essenciais para o desenvolvimento de sua identidade, autoestima e senso de pertencimento. Além de documentar práticas, memórias e experiências, o estudo contribuiu para a desmistificação de estereótipos negativos e para a promoção do respeito e da inclusão de grupos historicamente marginalizados na sociedade. O reconhecimento das experiências e saberes das crianças ciganas permite fortalecer práticas pedagógicas e sociais que respeitem suas especificidades culturais, contribuindo para uma educação mais justa e plural. Os achados demonstram que, mesmo diante de limitações e desafios, a etnia mantém suas tradições e valores, contribuindo com saberes que enriquecem o contexto social, educacional e cultural local.

Portanto, foi possível atingir o objetivo principal da pesquisa, identificando e analisando as relações étnico-socioculturais que permeiam as crianças ciganas na educação infantil no Grupo Escolar Lomanto Júnior. Apesar de ser um estudo pioneiro com foco específico na infância cigana, fica evidente a necessidade de novas pesquisas que ampliem o conhecimento acadêmico sobre os povos ciganos, promovam a visibilidade de sua cultura e fortaleçam a efetividade das políticas públicas. Os resultados evidenciam que a etnia cigana agrega valor à diversidade cultural do município e reforçam a importância de políticas educacionais inclusivas, capazes de garantir o respeito, a valorização e a permanência da cultura cigana na

sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. RODRIGUES, T. C. **Descolonizando as Pesquisas com Crianças e Três Obstáculos**. Educação & Sociedade, v.35, n.127, p.461-474, 2014.

ACUÑA, Maurício. Etnicidade. In: RATTIS, Alex.; SANTOS, Marcio Andre dos.; RIOS Flávia. (org). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**.- Perspectiva. São Paulo- 2023.

AGUIAR, Itamar de. Machado, Ivana Karoline Novaes. **A pomba-gira cigana no candomblé do sertão: subversões e peculiaridades em Maracás, Bahia**. Odeere: revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. ISSN 2525- 4715. Ano 2, número 3, volume 3, Janeiro – Junho de 2017.

AGUIAR, Itamar de. **Os candomblés do sertão: A diversidade religiosa afro-indígena- brasileira**. In: Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, nº 5, mar. 2012.

ALMEIDA, Alyirio. **Toca da Onça de ontem -1923- Jaguaquara de hoje – 1980-**. Editora Arco-íris Ltda. Salvador -Ba. 1980.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, Daria Gláucia Vaz de. **Colégio Taylor-Egídio: 100 anos. Jaguaquara**, CTE, 1998.

ARAÚJO, Delmar Alves de; Erivaldo Fagundes e Ronaldo de Salles Senna. **Bambúrrios e Quimeras**. Feira de Santana - Ba: UEFS, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSIS, L. M. de. **História e cultura cigana no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE AÇÃO INDIGENISTA. **Povos ciganos no Brasil: resistência e identidade**. Brasília: ANAÍ, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS – PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANDHEP). **Antigitanismo e direitos humanos: desafios para a inclusão dos povos ciganos**. São Paulo: ANDHEP, 2021.

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

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel, 1962 – **Construindo e Recebendo Heranças: As Lideranças Truká/ Mércia Rejane Rangel Batista**. – Rio de Janeiro : UFRJ/MN/PPGAS, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOUDIEUR, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BRASIL. **Ciganos – Documento orientador para os sistemas de ensino**, 2014. Disponível em: . Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

BRASIL. Código Civil (2002). **Código civil brasileiro e legislação correlata**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF. D.O.U. 22.11.1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **ESTATUTO DOS CIGANOS**. Brasília. 2020. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1894362, acesso em 20 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. D.O.U. 16.7.1990.

BRASIL. **MEC. CNE. CEB. Resolução nº 3, de 16 de maio 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 setembro 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório de Direitos Humanos dos Povos Ciganos no Brasil**. Brasília: MJ, 2006.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. Brasília. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 248/ 2015**. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>: . Acesso em: 14 de outubro de 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 2703/2020**. <file:///C:/Users/lipem/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/estatuto%20dos%20ciganos.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2024. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRAVO, Maria João Grades. **A integração na Escola – Contributos da Educação Pré- Escolar em Crianças de Etnia Cigana**. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Évora. Évora, 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAIRUS, Brigitte Grossmann. Jornal da USP especial. **A construção das identidades ciganas no Brasil**. 2014. [Revista USP 117 | Texto: A construção das identidades ciganas no Brasil – Jornal da USP](#). Acesso: 18 de outubro 2024

CAMPOS, Regina. **Famílias e escola: parcerias em construção**. São Paulo: Moderna, 2015.

CARDOSO, Greycy KelleAndrade; BONOMO, Mariana. **Infância Calin: Socialização Étnica e Identidade Social entre Crianças Ciganas**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 39, 2019.

CARVALHÃES, Flávia Fernandes. ***Clínica extramuros: decolonizando a Psicologia***. Revista Espaço Acadêmico, n. 216, 2019.

CASA-NOVA, Maria José. ***A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional***. Interações, nº 2, p. 155-182. 2006. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/295/251>. Acesso em: 18 novembro 2024.

CLIFFORD, James. ***Sobre a autoridade etnográfica. In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX***. (Org.). José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COELHO, T. M. ***Ciganos no Brasil: entre o estigma e o reconhecimento***. Revista Estudos Históricos, v. 21, n. 42, p. 205–223, 2008.

COMTE, A. ***Curso de filosofia positiva***. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CORTEZÃO, Luiza; PINTO, Fátima (Org.). ***O povo cigano: cidadãos na sombra: processos explícitos e ocultos de exclusão***. Lisboa: Afrontamentos, 1995.

CUNHA, Jamilly Rodrigues da. ***“Olhe nosso centro! Aqui somos todos ciganos”***: construções indenitárias e dinâmicas políticas entre os ciganos de Sousa-PB. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PB. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/27668/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jamilly%20Rodrigues%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2024.

CURY, C. R. J. ***A educação como desafio na ordem jurídica***. In: -----, 500 anos de educação no Brasil. Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DALLARI, D. A., 1931. ***Elementos de teoria geral do Estado***. 25ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DEWEY, John. ***Democracia e educação***. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DINIZ, Débora. ***Ciganos: entre o estigma e a liberdade***. Brasília: LetrasLivres, 2010.

DURANTE, D. S. D. ***Ciganos nas terras do Espírito Santo: Representações sócio-políticas (1870- 1936)***, 2014. Daniela Simiqueli Durante. -2014. 146 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo.

DURKHEIM, Émile. ***As regras do método sociológico***. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DURKHEIM, É. ***O suicídio: estudo de sociologia***. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ECHEITA, Gerardo. ***Inclusão e exclusão educativa: vozes e argumentos para a***

mudança. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE (ERRC). **Roma Rights 2020: Barriers to Education. Budapest.** ERRC, 2020. Disponível em: <https://www.errc.org>. Acesso em: 10 janeiro 2025.

EVIDENCIE-SE- 2012. Acesso em setembro 2024. <https://evidencie-se.com/ciganos-um-milenio-de-historia/>

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** 6^a.ed. Campinas. Autores Associados, 2007.

FARIAS, Lígio Ribeiro. **A História do Distrito Stela Câmara Dubois (Entroncamento de Jaguaquara).** Santo Antônio de Jesus, Bahia. União Arte Gráfica. 2007.

FARIAS, Lígio Ribeiro. **Uma História...JAGUAQUARA com outras histórias.** 2^a edição. Santo Antônio de Jesus, Bahia. União Arte Gráfica. 2011.

FERNANDES, F. **A sociologia numa era de revolução social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FILHO, Mello Moura. **Os ciganos no Brasil: contribuição etnográfica.** Rio de Janeiro: B.L. Garnier – Editor, 1889.

FONSECA, Isabel. **Enterrad os meus ossos: a odisseia dos ciganos da Europa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FONSECA, Isabel. **Enterrem-me em pé: a longa viagem dos ciganos.** Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 107.1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Educação como prática da liberdade.** 44^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Helena C. de. **Família e escola: uma relação necessária.** São Paulo: Cortez, 2009.

GASBARRO, Ana Lúcia Marques. **Estrutura e Organização da escola de Educação Infantil.** São Paulo, SP: Sol, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnico Científicos, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/rct_historiaciganosbrasil2008.pdf. Acesso em 04 de maio de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOODSON, I. F.; COLE, A. L. **Exploring the culture of school and classroom**. London: Routledge, 1994.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Ciganos no Brasil: dados preliminares sobre sua presença e distribuição territorial. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INÊS, Antônio Leal Santa. **As Estradas da Esperança**. São Paulo: Clube do Livro, 1982.

JAGUAQUARA, P. M. **Jaguaquara: Censo Escolar** | QEDu: Use dados. Transforme a educação-<https://qedu.org.br/municipio/2917607-jaguaquara/censo-escolar>. acesso em 06 de junho de 2024.

JAGUAQUARA, P. M. **Referencial Curricular do Município de Jaguaquara**-Ba. 2020.

JAGUAQUARA, P. M. Jaguaquara : **Referencial Curricular do Município de Jaguaquara-Educação Infantil** - Ba. 2024.

JAGUAQUARA, P. M. **Plano Municipal de Educação**. [54fcfdcd402f988e9078d4f19be2d3bfa083a9b6.pdf](https://www.jaguaquara.ba.gov.br/planos-de-educacao/54fcfdcd402f988e9078d4f19be2d3bfa083a9b6.pdf). Acesso em : 31 de março 2025.

JAGUAQUARA, P. M. **Prefeitura Municipal de Jaguaquara**. 2024.<https://jaguaquara.ba.gov.br/>. Acesso em: 31 de maio 2024

JAGUAQUARA, P. M. **Projeto Político Pedagógico- Grupo Escolar Lomanto Junior** – Ba-2021-2004.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2013.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Revista Teias. v 1, n. 2. p. 1-14, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola (Coleção CES), 2002.

MACHADO, Lia Zanotta. **Culturas ciganas no Brasil: identidade, diversidade e políticas públicas**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MARTINS, Lina Susana Trindade Rodrigues. **Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural: estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Porto, 2007.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MEAD, M. **Cultura e compromisso: um estudo sobre a geração atual nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

MENDES, R. T. **Identidade cigana e políticas públicas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto; GOLDFARB, Maria Patricia Lopes. **A infância Calon: notas sobre o “ser criança” entre os ciganos no vale do Mamanguape - Paraíba/Brasil**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 27, n. 1, 2017.

MONTENEGRO, Mirna. **Ciganos e educação**. Cadernos ICE, 5, 1999.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil**. 3ª ed. Recife. 2011.

MORAES FILHO, Melo. **Os ciganos no Brasil e cancionero dos ciganos**. Itatiaia: 1981.

MORAN, José. **Antropologia da educação: cultura, escolarização e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, Ático Frota Vilas-Boas da. **Os ciganos do Brasil. Correio da Unesco**, Brasília, ano 12, 1984.

MOTA, Ático Vilas Boas da. Ciganos- **Poemas em Trânsito**. Macaúbas: Fundação Cultural Professor Mota, 1998.

MOTA, M. L. R. **(Re) Conhecer a Cultura Cigana: Uma Proposta de Inclusão ao Currículo Escolar em Trindade-GO.** [manuscrito] / Maria Lúcia Rodrigues MOTA. 2015.

NASCIMENTO, Luzia Maria da Costa. **Ciganos – cultura, magia e globalização.** Academia Sergipana de Letras. 2013.

OLIVEIRA, Tânia Maria. **Ciganos no Brasil: cultura e resistência.** Salvador: EDUFBA, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de M.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **Parceria família-escola: uma perspectiva psicossocial.** São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Teoria e prática do planejamento educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

PEIRANO, Mariza G.S. **A Favor Da Etnografia.** Série Antropologia. Brasília. 1992. file:///C:/Users/lipem/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/levantamento%20de%20literatura/A_favor_da_etnografia.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2024.

PINTO, A. K. P. **Pintando Borboletas: processos educativos dos alunos ciganos** / Ana Kátia Pereira Pintos. 2010.

POLACK, Michel. **Memória e identidade social,** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: v, 15º, nº. 10, 1992.

POUTIGNAT, Philippe; FENART, Streiff- Jocelyne. **Teorias da etnicidade.** (Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras, de Fredrick Barth). 2ª. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O Processo Civilizatório.** Petrópolis: Vozes, 1983. ROMANI, D. Especial Ciganos. Continente, Recife, n 147, p 27, março de 2013.

ROCHA, Dilson Brito da. **O direito à educação das relações étnico-raciais .** Revista JurisFIB | ISSN 2236-4498 | Volume XIII | Ano XIII | Dezembro 2022 | Bauru – SP.

ROCKWELL, E. **A etnografia e o estudo da escola: uma síntese analítica.** Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 24-44, 2009.

RODRIGUES, Monique de Oliveira da Silva. **Crianças ciganas: etnias (in)visibilizadas na educação básica e em projetos sociais** - Maringá, PR. 2019.

ROSA, Armando. **História de Jaguaquara e suas paisagens humanas.** 1º edição. JM Gráfica e Editora Ltda. 2016.

ROSSO, Renato. **Cigano – Um Povo de Deus.** Além Paraíba: Fundação Resende Costa: 1988.

SANT'ANA, Maria de Lourdes B. **OS CIGANOS: aspectos da organização social de um grupo cigano em Campinas.** São Paulo, FFLCH/USP, 1983.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, VALDIR DOS. **Trajetórias formativas de jovens estudantes do PROEJA no CEEP PIO XII – JAGUAQUARA/BA**. Salvador, 2021. <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/d8c901f6-ec33-48c3-92df-4159b4e0e048/content>. Acesso em: 31 de março de 2025.

SARMENTO, M. J. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança**. In: -----, *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vânia Carvalho de Araújo (org). Vitória: EDUFES, 2015.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R. da. **Cultura e resistência cigana: trajetórias e narrativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vera Lúcia. **A dança cigana e seus significados**. *Revista Brasileira de Estudos Culturais*, v. 4, n. 1, p. 77-89, 2012.

SIMÕES, Sílvia Régia. **Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica**. *Revista Espaço Pedagógico - REP*, v. 17, n. 2. Passo Fundo, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

UNESCO. **Combating anti-Gypsyism through education**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: UNESCO, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir do campo educativo**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 75-93, 2009.

ZABALZA, Miguel A. *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual

Nº 16.825, de 04.07.2016

Nome:

Idade:

Naturalidade (local onde nasceu):

Escolaridade:

Roteiro de entrevista

- 1- Possui algum codinome, ou apelido? Qual e por quê?
- 2- Onde você nasceu? País, estado e cidade?
- 3- Mora na cidade que nasceu: Sim () Não () Caso não more na cidade que nasceu, vive nessa cidade há quanto tempo?
- 4- Qual etnia você pertence?
- 5- Quais são suas ocupações no dia a dia?

- 6- O que é ser cigano?
- 7- Gostaria de saber como você percebe a relação entre ciganos e não ciganos no Distrito Stella Câmara?
- 8- Existem quantas comunidades ciganas no Distrito? Elas são divididas em quais grupos ou famílias de ciganos?
- 9- Quais ensinamentos são transmitidos pelos mais velhos aos mais novos da sua comunidade?
- 10-O que você considera como mais importante para os ciganos da sua comunidade?
- 11-O grupo ao qual você pertence fixaram moradia no distrito, ou ainda vivem na estrada de cidade em cidade?
- 12-Você e os demais ciganos já sofreram algum preconceito? Caso sim, relate sua história.
- 13-Como você vê a relação do (a) seu (a) filho (a) na escola com os colegas, professoras e demais funcionários?
- 14-Diga como seu (a) filho (a) comenta as experiências vividas na escola?
- 15-Seu (a) filho (a) manifesta sua cultura nos eventos promovidos pela escola?
- 16-Como se dá a relação da família com a escola?
- 17-Relate como você se sente no espaço escolar do seu (a) filho (a).
- 18-Observações do Entrevistador.



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual

Nº 16.825, de 04.07.2016

Nome:

Função:

Roteiro de entrevista

- 1- Quais fatores interferem na relação família e escola?
- 2- Quais manifestações da etnia cigana na escola?
- 3- Como relata as vivências das crianças ciganas na escola?
- 4- O Regimento escolar contemplam as diferentes etnias, dentre elas a cigana? Onde?
- 5- Como você percebe a relação da etnia cigana na escola?
- 6- Quais contribuições da etnia cigana na escola?
- 7- O ambiente escolar contribue para que as crianças ciganas manifestem sua cultura? Como?

- 8- Quais documentos contemplam as relações étnicas na escola?
 9- Relate a experiência com a etnia cigana.
 10-Observações do Entrevistador.

Parecer: 7.051.387

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_2392456.pdf	09/08/2024 16:45:15		Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_p ara_pes quisas_com seres_humanos.pdf	09/08/2024 16:42:29	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	03/08/2024 15:49:34	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	03/08/2024 15:48:28	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromissos_ para_pe squisas_com seres_humanos.p df	03/08/2024 15:47:11	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_Para_Coleta_de_Da dos.pdf	03/08/2024 15:43:58	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/08/2024 15:38:11	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/08/2024 15:36:26	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	03/08/2024 15:35:30	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/08/2024 15:34:09	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/08/2024 15:33:23	LIDIANE ALMEIDA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 03 de Setembro de 2024

Assinado por: _____

Carla Patricia Novais Luz (Coor

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepiq@uesb.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),
CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Lidiane Almeida Silva.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Itamar Pereira de Aguiar.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

As Relações Étnicas entre Crianças ciganas e não ciganas na Educação Infantil no Distrito Stella Câmara Dubois-Jaguaquara-Ba

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Atualmente percebe-se que com o aumento da sedentarização, os ciganos estão fixando

moradia em residências nas cidades, deixando aos poucos a moradia em tendas. Nesse sentido de sedentarização, tornou-se necessário estabelecer relação com as demais áreas sociais, dentre elas a educação, haja visto que, a escola tem finalidade de integrar o sujeito em suas diversas particularidades no meio em que vive e convive.

Todo este processo tornou-se necessário para que as crianças, desde cedo, firmassem relação com outras crianças na primeira infância, na Educação Infantil permitindo assim, o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à construção da aprendizagem. Com isso, se faz preciso entender as relações étnicas estabelecidas pelas crianças ciganas com as demais crianças no contexto escolar e as trocas simbólicas entre etnicidade e culturas.

Frente a tudo que foi dito antes e da existência de poucos, ou nenhum estudo sobre o tema, justifica-se a realização desta pesquisa, aqui no Distrito, por se tratar do primeiro trabalho que contempla as relações étnicas das crianças ciganas no contexto da educação infantil. O que fundamenta esta proposta de pesquisa, dando-lhe legitimidade, se faz justamente pela compreensão das relações étnicas.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Analisar as relações étnicas entre crianças ciganas e não ciganas na Educação Infantil no Grupo Escolar Lomanto Junior;

1. Investigar a origem dos ciganos e sua chegada no Distrito Stella Câmara Dubois;
2. Identificar como se manifestam os elementos de cultura das crianças ciganas;
3. Destacar os fatores que interferem nas relações entre famílias ciganas e indivíduos da comunidade escolar;
4. Detectar os preconceitos e discriminações nas relações entre ciganos e demais estudantes no ambiente escolar;
5. Observar se o currículo escolar contempla as realidades das etnias ciganas que estão matriculadas na escola pesquisada.

1. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER?

ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:
<i>Entrevistas e observações.</i>
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:
<i>As observações serão feitas na escola onde as crianças estudam, as entrevistas serão realizadas em local calmo determinado por melhor local e horário para os entrevistados, garantindo um ambiente confortável e tranquilo.</i>
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:
<i>30 minutos, a conversa será gravada por um gravador e transcrita integralmente, garantindo o anonimato dos participantes da pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde podendo ser interrompida a qualquer momento, caso o (a) entrevistado (a) não se sinta confortável, podemos dar uma pausa e remarcar para um outro dia. Todo o processo visando o bem estar do (a) entrevistado (a).</i>

2. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

ou de alguma forma se sinta contrangido(a) em participar da entrevista, pode acontecer que algumas perguntas toquem em memórias/sensações não agradáveis, promovendo um desconforto.

MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Estaremos encaminhando para profissionais da área para que sejam amenizados tais situações que envolvem as emoções. Haja visto que este trabalho contempla o mínimo de risco, pois temos como objetivo garantir o total sigilo de todas as informações dos (as) entrevistados (as).

3. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):
<i>Trata em analisar as relações étnicas das crianças ciganas na educação infantil, observando como a cultura cigana contribui nas relações das demais culturas formando um elo de trocas de saberes. Bem como, desmistificar conceitos e evidenciar a cultura cigana..</i>
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):
<i>Contribuir para os diversos estudos sobre as relações étnicas, crianças ciganas na educação infantil.</i>

4. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**
R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: *Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: *Nenhum.*
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**
R: *Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*
- 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: *Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*
- 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*
- 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).*
- 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

5. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: **Lidiane Almeida Silval.**

Endereço: **Rua João Rosa, s/n, Pau Ferro, Jequié/ Ba..**

Fone: (73) 35262669 / **E-mail:** lidynpf3@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

6. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

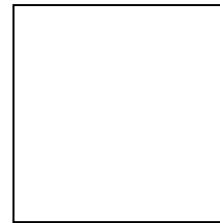
Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jaguaquara, 10 de outubro de 2024

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

7. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma

Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jaguaquara, 10 de outubro de 2024

Assinatura do(a) pesquisador

CADERNO DE FOTOGRAFIAS





















