

## Na trilha dos viajantes: perspectivas para uma pedagogia da itinerância

On the trail of travelers: perspectives for a pedagogy of itinerancy

Tras las huellas de los viajeros: perspectivas para una pedagogía de la itinerancia

**Flávio José de Oliveira Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9890-3779>

**Resumo:** O estudo tem como objeto as práticas educativas e culturais dos Ciganos *Calon*, *Matchuawa*, *Roraranê* e *Kalderash*, com o objetivo de compreender os processos educativos reconstruindo sua historicidade no espaço geográfico do Rio Grande do Norte. De natureza qualitativa, a investigação se filia à História da Educação, com ênfase na História Social, ao evidenciar um fenômeno social, cultural e educativo. O trabalho tem sua relevância em proporcionar novas reflexões acerca dos modos de vida *cigana* e *itinerante*, bem como em reconhecer alternativas de interação humana com os sujeitos da diversidade, que se encontram em quase todo o território nacional, e, em específico, no RN, embora ainda estejam excluídos das salas de aula do nosso país. Além disso, possibilita construir referências para possíveis mudanças, contribuindo para o enfrentamento ao preconceito e para a construção de uma educação de qualidade social embasada numa pedagogia da itinerância, oportunizando o debate para melhor compreender as relações étnico-raciais e a diversidade presente em nosso país.

**Palavras-chave:** ciganos; práticas culturais; cultura escolar; pedagogia da itinerância.

**Abstract:** The study focuses on the educational and cultural practices of the *Calon*, *Matchuawa*, *Roraranê* and *Kalderash* Gypsies, with the aim of understanding the educational processes by reconstructing their historicity in the geographical space of RN. Of a qualitative nature, the research is affiliated with the History of Education with an emphasis on Social History, by highlighting a social, cultural and educational phenomenon. The work has its relevance in providing new reflections on the gypsy and itinerant ways of life and in recognizing alternatives for human interaction with the subjects of diversity, who are found almost everywhere in the country, and specifically in RN, and are still excluded from classrooms in our country. In addition, it makes it possible to build references for possible changes, contributing to the fight against prejudice and the construction of a social quality education based on a pedagogy of itinerancy; providing an opportunity for debate in order to better understand ethnic-racial relations and the diversity present in our country.

**Keywords:** gypsies; cultural practices; school culture; roaming pedagogy.

**Resumen:** El objeto de estudio son las prácticas educativas y culturales de los gitanos *Calon*, *Matchuawa*, *Roraranê* y *Kalderash*, con el objetivo de comprender los procesos educativos reconstruyendo su historicidad en el espacio geográfico de RN. De naturaleza cualitativa, la investigación se afilia a la Historia de la Edu-



cación con énfasis en la Historia Social, al destacar un fenómeno social, cultural y educativo. La relevancia del trabajo radica en proporcionar nuevas reflexiones sobre los modos de vida gitanos e itinerantes y en reconocer alternativas de interacción humana con los sujetos de esta diversidad, que se encuentra en casi todo Brasil, y específicamente en el estado de Rio Grande do Norte, y que aún está excluida de las aulas de nuestro país. Además, permite construir referencias para posibles cambios, contribuyendo a la lucha contra los prejuicios y a la construcción de una educación social de calidad basada en una pedagogía de la itinerancia; proporcionando una oportunidad de debate para comprender mejor las relaciones étnico-raciales y la diversidad presente en nuestro país.

**Palabras clave:** gitanos; prácticas culturales; cultura escolar; pedagogía de la itinerancia.

## 1 Introdução

Na obra *Uma história social do conhecimento*, Burke (2003) afirma que, para alguns sociólogos, vivemos numa sociedade do conhecimento ou sociedade da informação, para alguns economistas, vivemos na economia do conhecimento ou economia da informação, por fim, vivemos numa sociedade marcada pela expansão de ocupações produtoras ou disseminadoras de conhecimentos. Em um ponto-chave nesse estudo, Burke (2003) lança mão de uma questão crucial: o que é conhecimento? Essa interrogação é, segundo o autor, tão emblemática quanto a pergunta: o que é verdade?

Assim, Burke (2003) utiliza uma variação de conceitos de “conhecimento” que vão do conhecimento da magia, da bruxaria, dos anjos e demônios, até o estudo das enciclopédias mais atuais da história da humanidade. Para ele, práticas não verbais – construir, cozinhar, tecer, curar, caçar, cultivar a terra etc., também são parte desse conhecimento. Mas o que mais lhe inquieta nesse lugar de historiador é a interrogação: - “o conhecimento de quem?” -, e acrescenta: “a maioria dos estudos sobre o conhecimento se ocupa do conhecimento das elites” (Burke, 2003, p. 22).

Ao tratar deste viés, faz-se necessário analisar os processos de conhecimentos produzidos e circulados historicamente, como forma de aprendizagem, estabelecendo relações com os meios não-institucionais e institucionais e, portanto, culturais da sociedade majoritária, no sentido de elaborar os contrapontos com os processos de produção e acumulação dos conhecimentos e aprendizagens que vão muito além da escola. Assim, é necessário entrelaçar os conhecimentos sobre cultura, cultura popular, aprendizagens no mundo sem escolas, enfim, os espaços formativos que educam para a convivência humana.

Brandão (2009) considera a cultura como sendo o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui. Ele enfatiza que, desprovidos de um saber necessário que pudessem passar de um corpo ao outro, os seres humanos atravessaram longos períodos da vida convivendo em bandos errantes, hordas, famílias, parentelas, clãs, aldeias, tribos, aonde quer que fossem, sobre as

tarefas de reprodução da vida física, os homens aprendem a criar a vida simbólica. E cria, nesse momento, um modelo novo de trocas entre um ser e outro: os objetos – o produto do homem sobre a natureza –, sinais, símbolos, instituições e significados – o produto do homem sobre si mesmo –, a cultura. Por quase toda a história social da humanidade, a prática pedagógica existiu sempre, mesmo que imersa em outras práticas sociais: atividades de caça, pesca e coleta, onde os mais velhos faziam e os mais moços olhavam, observavam, repetiam e aprendiam. Mesmo no enterro de um morto, num ritual de iniciação ou outra celebração coletiva, as pessoas dançam, cantam, representam e, ao celebrar esses atos, ao mesmo tempo, ensinam. Ensinam um saber popular, o saber que constitui essencialmente a cultura popular.

Segundo Certeau (1994), a cultura popular desenha a utopia de outra relação política entre as massas e a elite. Em seus estudos, expõe um percurso histórico na França com o aparecimento do exotismo ou entusiasmo popular que toma conta da aristocracia esclarecida do final do século XVIII, com uma literatura que propaga um retorno à pureza original dos campos – e exhibe o camponês francês como um selvagem que é, ao mesmo tempo, civilizado pelos costumes cristãos.

Ao produzir conhecimentos, o homem produz culturas que se disseminam em circularidade<sup>1</sup>, atravessam fronteiras, e modifica estruturalmente a forma de viver de si e dos outros. Para Certeau (1994, p. 19), a cultura pode ser comparada a uma arte, diz ele, condicionada pelos lugares, regras, normas e dados: “ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos”. A cultura apresenta-se como o campo de uma luta multiforme entre o rígido e o flexível no cotidiano. Algo que permanece como inventividade e se acumula nas representações coletivas que se revelam nos gestos cotidianos desde os povos mais antigos aos da atualidade. Esse fenômeno da criação da cultura se dá no delineamento de rumos, nos desvios, nas resistências operatórias, na dinâmica do cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada” (Certeau; Giard; Mayol, 2004, p. 19).

Assim, a cultura é uma relação social que requer um modo particular de apropriação, o que significa incorporação e transformação de códigos simbólicos, uma espécie de intercâmbio entre grupos sociais. Nessa perspectiva, pensar em apropriação é afirmar que “a apropriação tal como a entendemos visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem” (Chartier, 1995, p. 184).

Nesse sentido, podemos inferir que os ciganos que compõem o presente artigo, ao produzirem uma cultura que lhes é própria, imanente a sua essência como ser, também se

---

<sup>1</sup> O conceito de “circularidade cultural” é expresso por Carlo Ginzburg, que o recupera de M. Bakhtin. Em sua obra *O Queijo e os Vermes*, ele desenvolve a ideia de que “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo” (Ginzburg, 1987, p. 13).

apropriam de uma outra cultura social que lhes é apresentada através das práticas cotidianas do mundo *gadgê*<sup>2</sup>, e fabricam sua forma de existência no mundo plural como garantia de sobrevivência. Este estudo se propõe a apresentar as práticas educativas e culturais dos grupos Ciganos que estão no Rio Grande do Norte, buscando não apenas mapear a história e a memória dessas comunidades, mas também se propõe a realizar uma reflexão crítica sobre a educação inclusiva e o respeito à diversidade cultural, essencial em um país tão plural. A abordagem qualitativa permite uma exploração mais profunda das experiências e vivências dos ciganos, contribuindo para a desconstrução de estigmas e preconceitos.

Nessa perspectiva, o estudo, que tem como objeto as práticas educativas e culturais dos Ciganos *Calon, Matchuawa, Roraranê e Kalderash*, buscou identificar e compreender os processos educativos, a partir da memória dos interlocutores da pesquisa, que estão localizados no estado do Rio Grande do Norte. De natureza qualitativa, a investigação se filia à História da Educação, com ênfase na História Social, ao evidenciar um fenômeno social, cultural e educativo. Buscamos contribuir para o enfrentamento ao preconceito e para a construção de uma educação de qualidade social embasada numa pedagogia da itinerância, oportunizando o debate para melhor compreender as relações étnico-raciais e a diversidade presente no nosso país.

## **2 Vivências e andarilhagens: a família e suas práticas**

Em seus procedimentos metodológicos, o presente trabalho de pesquisa, de natureza qualitativa, entrelaça análises documentais e a entrevista aliada ao trabalho de observação participante, tendo como ponto de partida o tratamento das fontes dos discursos orais e escritos. O percurso do trabalho constou de técnicas de pesquisa de campo, que têm o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados estudados. E, como afirma Minayo (2007, p. 202), “A pesquisa social trabalha com gente e com suas criações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos [...]”. Os sujeitos/objetos de investigação são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo.

O lócus da investigação ocorreu no estado do Rio Grande do Norte, não dispensando algumas experiências ocorridas em alguns estados do Brasil. Quanto à denominação dos sujeitos entrevistados, em respeito à guarda dos seus nomes, optamos por tratá-los por Astro, Sol, Lua, Estrela e Prata<sup>3</sup>. As entrevistas realizadas tiveram, dos entrevistados, a permissão para publicação e, na época, não havia exigências para análise do Comitê de Ética.

---

<sup>2</sup> Denominação usual do que não é cigano.

<sup>3</sup> Na época da realização das entrevistas, não se fazia exigências com relação ao Comitê de Ética.

Assim, elegemos quatro sujeitos para as entrevistas, sendo dois homens e duas mulheres, pertencentes às etnias *Calon*, *Matchuawa*, *Roraranê* e *Kalderash*.

Seguimos um roteiro de perguntas elaboradas inicialmente buscando reconstruir a história da família dos entrevistados, as práticas dos grupos e as diversas formas de aprender e ensinar entre os seus pares. Assim, compreendemos que pensar na identidade cigana e nas diferenças entre os ciganos implica em recuperar, através da memória, as trajetórias dos seus mais velhos. Nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, pudemos compreender a diversidade de possibilidades presentes no universo desse povo<sup>4</sup>.

Para Astro, que se afirma *Matchuano*<sup>5</sup>, a história do seu povo é contada a partir de seus pais<sup>6</sup>: “Sou filho de (José ou Yhoser) Ivanovichi, o neto de Voino Ivanovichi. Ambos, pai e avô são ciganos, que pertencem ao clã ou família vithiamachuawa, portanto, matchuwanos, que são ciganos vindo da França e da Iugoslávia”. E acrescenta:

Então, eu pertenço ao (grupomatchwano) pela origem do meu vô e meu pai que nasceu (Rhoma, ou ciganos terceira geração dessa família) que veio da Europa. Meu vô veio para o Brasil adentrando por Belém, passou pelo Maranhão e chegou a Recife, pousando no Rio Grande do Norte passou pela Bahia Minas Gerais no qual meu pai nasceu neste estado e foi batizado no Rio de Janeiro residiu em São Paulo, Brasília e Goiânia. O mesmo está falecido desde 1948 e sepultado em Fortaleza Ceará. Que por sua vez há uma ala de ciganos sepultados de clãs Meu avô adentrou no Brasil por volta de 1902, e 1920, por aí assim. Meu vô quando veio da Iugoslávia era tenente ou coronel do exército daquele país. Veio para aqui, e se instalou no Brasil e aqui nasceram outros tios meus que estão espalhados por todo o país. Então eu tenho parentes meus desde o Maranhão, Pernambuco, Ceará, Brasília, Goiânia Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo.

No mesmo sentido, Lua, a cigana que se denomina *Roraranê*<sup>7</sup>, diz que sua história parte da recordação que teve de seu pai e das histórias de pessoas da sua família: “Sou Romíroraroni por parte de meu pai que casou com uma gadji mas como minha vó não aceitava, o casamento foi arruinado e acabou em separação”. Ela, ainda, comenta:

---

<sup>4</sup> Os primeiros contatos com os sujeitos figurantes na pesquisa ocorreram em evento realizado pelo Departamento de Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, quando em plena construção da nossa dissertação de Mestrado. Daí foi possível viabilizar e priorizar algumas questões, tais quais a memória dos grupos nas suas diversas formas, as tradições e a vida em coletividade.

<sup>5</sup> Os ciganos, no Brasil, são conhecidos pela perspectiva de grupos étnicos diversos, incluindo os Kalderash, Kalon, ou Calon, Roraranê e Matchuanos, dentre outros.

<sup>6</sup> Entrevista realizada em maio de 2015.

<sup>7</sup> Entrevista realizada em maio de 2015.

Naquela época, não era comum casamentos entre ciganos com gadje. Mas hoje, a Romá não tem dificuldade de aceitar filhos de rom com gadji ao contrário do que pensam. Meus avós vieram de Portugal e fundaram a cidade de Guarabira, segundo minha tia. De lá trouxeram a imagem de Nossa Senhora da Luz para o Brasil. Tanto é que na igreja matriz de Guarabira existe um banco dedicado a família Costa, que são parte dos meus familiares.

Com relação a sua família, Sol, cigano que se afirma *Calon*<sup>8</sup>, assim declarou:

Sou filho de João Paulo Tota, grande líder do nosso povo, de quem herdei a liderança. Nossa família sempre percorreu os estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e o Piauí. Sou da família dos antigos ciganos que chegaram no Brasil.

Sobre a história da sua família, a cigana Estrela, que se autoafirma *Kalderash*<sup>9</sup>, admite: “Somos descendentes dos Kalderashas, meu pai nasceu em Minas Gerais, em Uberlândia, registrou-se em Fortaleza - Ceará, onde viveu grande parte da vida. De família Iugoslávia e (Bósnia) chegaram ao Brasil na década de 1908”. E recorda:

Meus pais já falecidos são enterrados em Fortaleza. Tenho uma vaga lembrança de meu avô, Pedro Martins, tinha cor clara, cabelos lisos e muito finos (característica dos kaldarachas) da Bósnia com nariz anuro e olhos pequenos de cor azulada e de estatura mediana. Adorava chapéu e fumar cachimbo com uma mistura de ervas finas. De vestimenta alinhadas e de muita qualidade usava camisas de seda coloridas. Os kaldarachas gostavam de vestir-se com glamour. Boêmio, frequentava muito as praias da Barra do Ceará, Ponte Metálica e praia de Iracema. Meu pai não fugindo à essa regra, gostava de vestir-se bem e sempre com seu chapéu de Panamá, levou uma vida um tanto boêmia, seguindo este exemplo, teve alguns envolvimento amorosos, separou-se da minha mãe e teve uma média de 25 filhos. Minha mãe não teve envolvimento nenhum além do meu pai. Ela falava que casamento era para a vida toda e com ele teve nove filhos.

As falas dos entrevistados nos levam a compreender que diferentes situações de vida os conduziram a um lugar de onde falam, assim como o espaço que ocupam no momento atual e as atividades que realizam a partir das condições que lhes foram ensinadas pelo conjunto da família. De origens diversas, esses grupos se estabeleceram sob a égide de suas crenças, suas possibilidades, tendo como suporte o que receberam de ensinamento por parte de seus antepassados.

---

<sup>8</sup> Entrevista realizada em maio de 2015.

<sup>9</sup> Entrevista realizada em junho de 2015.



### 3 Os saberes sagrados e a memória de um povo

Sobre os processos educativos presentes em todos os quatro grupos mencionados, buscamos compreender como se processavam as práticas educativas no seio familiar, como seus familiares ensinavam e como eles, os ciganos, aprendiam. Assim, o cigano *Matchuano* Astro afirma em sua entrevista:

Meu pai sempre foi um homem versátil e muito inteligente. Sempre foi um incentivador para que a gente estudasse, embora eu mesmo não tenha tanto estudo, mas fui um homem antenado. Dentro das culturas ciganas, nós não acostumamos estudar, não por não querer estudar, mas por que não tinha tempo, olhe só, é que o trabalho dos ciganos nas cidades é temporário, vendeu as panelas deles, tem que ir para outro lugar, outra região, faz sua leitura de mãos, cartas, tarôs e depois vai para outra região. Então como era muito rotativo essas viagens, não dava tempo estudar. Então, sempre era assim: vão pro colégio, estudar a primeira, segunda e terceira série, aprender a ler, escrever e as quatro operações e não precisa estudar mais, aprenda a Leitura das cartas, a leitura das mãos, para sair do aperto e dificuldades nas cidades onde as vendas e ou negócios eram ruins, os homens vão viver com as vendas e as mulheres com a artes divinatórias e cartomancia e aí, o mundo está embaixo dos nossos pés. Esta educação a princípio, era passada dessa forma no nosso meio, então nós não dependíamos muito desses valores educacionais, que tenho que me formar, tenho que ter uma (Profissão). Não, a formação era aprender a ler e escrever para saber o que estava se lendo, as quatro operações e cair no mundo. Para mim, a nossa formação era você vender bem, ter um bom dinheiro. E a garantia nossa de que você tinha uma boa formação era de que você compraria ouro e esse ouro era o nosso agiota, ou o nosso formando, aí prova que tinha estabilidade financeira era fundamental dentro da cultura cigana do nosso clã. Muitos são analfabetos ou semi analfabetos por incrível que pareça até hoje. Mas assim, mudou um pouco esse modelo. Pois assim que se sedentarizaram, eles começaram a ter oportunidades de estudar. Nos costumes ciganos, normalmente os pais, a questão masculina, embora ele crie os filhos, tanto o menino quanto a menina, porque a mãe sai para poder trabalhar, no sentido de ganhar com a leitura de mão, das cartas, e trazer o sustento pra casa, o pai assume o papel maternal por incrível que pareça. Então ele trazia o alimento pra gente comer e aí fazia uma roda de conversa, conversa brasileira, que era pra gente entender o assunto e também fazia todos os comando em língua cigana, que era pra gente entendesse o que era a cultura e o dialeto cigano. Então, tudo que eu sei sobre o mundo cigano, foi na oralidade mesmo, no meu dia a dia com ele. Quando ele queria ter uma conversa séria comigo, ele falava: meu filho vá no supermercado, traga uma sardinha, cebolinha, tomates e pão. Ao chegar ele me proporcionava um momento onde fazíamos juntos uma comida e colocava em minha boca e eu no mesmo sentido, ia pegando com minha mão e colocando na boca dele. Nesse momento, aí ele começa a falar as histórias, ía me ensinando e dizia de um tudo, falava de sua família, quem era ele, meu pai, meu avô, quem eram meus tios e minhas tias, e o respeito que eu tinha que ter por eles e os cuidados com minhas irmãs, o papel da mulher no grupo,

que quando casavam, iam participar da família do noivo, seriam filhas do casal, pais dos noivos. De homem, ao respeito que tinham com os outros. Papai falava com o olhar, pelo movimento dos olhos. Eu já entendia o que ele queria me dizer. Se era para sair do lugar, ou para passar, é, ou para andar ou para ficar. É, e algumas palavras, códigos bem diretos, discretos em romanês que é o nosso dialeto, e aquilo eu já sabia o que significava e qual a minha posição diante do olhar, da palavra e do movimento dele. Até se era necessário ir pegar algo para defendê-lo, então os códigos eram utilizados nesse sentido. E assim, como é que papai passava a educação pra nós, tanto a educação dos brasileiros, como a educação como cigano matchuano. Ele me convidava para sentar ao lado e por diversas vezes vi ele fazer suas letras, seu abecedário e era a cartilha dele, que com a ajuda das cartilhas de abc dos brasileiros, ele nos ensinava a língua dele também. Então, a partir das cartilhas que eu aprendi a ler e escrever e depois, nas conversas dele, foi fazendo com que sempre a gente lesse jornal e assistir televisão, o telejornal. Ele contava histórias, era fabuloso contador de histórias. Ele falava de 64 com tanta exatidão que eu revivia com ele os fatos da época da ditadura militar. Então, obtive muitas informações embora oral, mas era o que ele passou na sua vida. Então, lembro que ele dizia: como você constrói as histórias? E respondia: contando as histórias. E um dia você vai ter que passar isso tudo para seus filhos, pois é assim que a gente se mantém e se mantém a nossa história. Os matchuanos atualmente, 70% são leitores, alfabetizados. Já estão estudando e frequentam as escolas. No Rio Grande do Norte, por incrível que pareça, só conheço a minha família e mais duas famílias matchuanos. Frequentam escolas, trabalham, se assumem como ciganos, mas já dentro do trabalho, fazem os trabalhos comuns. E em casa, fazem o atendimento da leitura das cartas, ou tarô.

Percebemos, desse modo, que o Cigano Astro aborda diversos aspectos da memória familiar, do cotidiano da sua gente e dos processos formativos que seu pai proporcionava em certos momentos, ilustrando, através da sua fala, como a família foi levada a entender as diferentes maneiras de ensinar o modo de ser cigano. Sobre esse mesmo aspecto, a cigana *Kalderash*, que denominamos de Estrela, afirma que:

Minha mãe, Alda Castro Rodrigues, nos educava com muita rigidez, sob seu domínio criou nove filhos, sendo eu a mais nova de oito irmãos. Era de minha mãe a voz altiva com relação à educação dos filhos. Ela ensinava tudo o que sabia e, sempre incentivando que os filhos estudassem. Minha mãe pouco estudou e mal sabe escrever e se orgulha da única filha com formação superior. Meus avós maternos não tenho conhecimento, visto que, minha avó faleceu quando minha mãe tinha menos de dois anos de idade. Fora criada pelo pai e, logo em seguida, por madrasta. Casou aos 13 anos com meu pai, Antônio Martins Rodrigues. Meu pai trabalhava com tudo o que desse lover (dinheiro). Foi comerciante vendia desde roupas à manteiga. Fabricava, em sua pequena oficina de quintal, quadros de parede para ornamentação, espelhos... fazia pães e biscoitos e não se descuidava dos atendimentos espirituais, um grande curandeiro da região em Fortaleza. Repassava seus conhecimentos místicos da cultura cigana um a um de seus filhos. De religião umbandista foi proprietário de terreiros de umbanda bem frequentados em Fortaleza e muito



respeitado na região. Absorvi muito da cultura por observar seus trabalhos e outros ele repassava oralmente. Havia momentos em que nos reuníamos, fazíamos um grande círculo no terreiro mal iluminado por lamparinas e, ali, meu pai começava a ensinar e a contar histórias era, realmente um momento mágico. Eu admirava a sua inteligência e, para mim, meu pai era um grande herói. Ele sabia ler mas era bom em fazer contas. Quando aprendi a ler, por volta de dez anos de idade, continuávamos a fazer o grande círculo e ele queria que eu lesse os romances de literatura de cordel para todos. Esses eram momentos especiais em que meu pai repassava seus ensinamentos no grande círculo mal iluminado por lamparinas. Lembro que meu pai ficava sempre ansioso em nossos momentos de ensinamento, e nós mais ansiosos ainda para lhe ouvir. A minha mãe, de temperamento mais forte, tinha mão de ferro, então com ela a única saída era aprender, ouvir, respeitar e seguir tudo que era transmitido. Meu pai trabalhava com tudo o que desse dinheiro. Comercializava quadros que ele mesmo fazia, roupas sapatos, toalhas, lençóis, espelhos, painéis, enfim, ele vendia de tudo. Trabalhava com a leitura de mãos, cartas e trabalhos espirituais com os quais contava com o apoio de minha mãe, Alda Castro Rodrigues. Hoje meu pai tem 87 anos e já *purô* aposentado por idade pelo governo ainda é procurado para fazer alguns trabalhos de curandeiro na região onde mora em fortaleza.

No longo trecho, somos levados a perceber que há, em alguns grupos, uma divisão distinta em termos de gênero, cabendo ao homem/pai um papel que se contrapõe ao papel da mulher/mãe. Sobre a mesma intenção na pesquisa, a cigana *Roraronê*, que denominamos de Lua, afirma que:

Os roraronê são muito discretos, avessos a movimentos e coisa do tipo. Nós somos também educados pelos mais velhos. As mulheres educam as filhas, mas quando elas erram, a correção vem da parte dos homens. Antigamente quando uma romí fazia algo contra as normas da romá, sofria penas muito severas que atingiam a vaidade e a sorte da mulher cigana, por exemplo, raspavam nosso cabelo. Isso era feito pelo pai, irmão, cunhado, tio, só homem. As mulheres não participavam dessa sentença. Pois as mulheres não fazem parte da Cris Romai, que quer dizer algo como sendo polícia cigana, algo como inquisitorial de julgamento. Meu bato (pai) me educava em vários momentos, em pé, sentado ou em situações que eu estivesse na eminência de fazer algo errado, ou acabado de cometer um erro. Nos momentos das refeições ou quando a gente ia dormir. Também quando a família se reunia. Se algo servisse a todos, eram nesses momentos de reunião que acontecia, e quando interessava a um só, chamava em particular e advertia. Meu pai é advogado criminalista. Alex Roraronô e Neta de Jorge Roraronô. Conhecidos em Góias. Sou Romíroraroni por parte de meu pai que casou com uma gadji mas como minha vó não aceitava, o casamento foi arruinado e acabou em separação. Naquela época, não era comum casamentos entre ciganos com gadje. Mas hoje, a Romá não tem dificuldade de aceitar filhos de rom com gadji ao contrário do que pensam.

Merece destaque, nessa memória e nesse registro, como a punição, o disciplinamento sobre um sujeito se fazia a partir da autoridade masculina. A hierarquia de gênero é, ou foi, uma característica forte no processo de aprendizado da condição cigana. O cigano *Calon*, que denominamos de Sol, no tocante à educação, afirma que:

Meu avô Tota sabia ler e escrever. Aprendeu com uma brasileira e ele mesmo alfabetizou o nosso povo, eu tinha 12 ou treze anos. Ele dava aula no rancho e escrevia nos papel de embrulho, pedaços de papel que a gente encontrava na rua, a gente sentava no chão e ele usava um lápis de madeira e ele ficava sentado com a gente. Ele escrevia até na areia quando não tinha papel e lápis. Quando ele via que a gente tava sem fazer nada, ele chamava e ensinava. Dizia vem pra cá menino, vamos aprender. Não tinha hora certa, era a hora que ele achava por bem começar o ensinamento. Nem tinha hora de acabar. Ele tinha livro, uma gramática, mas poucos chegavam a ler a gramática. Matemática era mais contar e somar, o resto eu aprendi na vida, trocando, negociando. Ele sentava no chão também. Quando alguém fazia mal feito, ele chamava atenção na frente dos outros. Era a punição. Hoje, para ensinar, aconselhar, é particular, mas antes era muito unido nosso povo e sentava em forma de roda. O desobediente é chamado pra cá, pra conversar em particular. Aprendi também olhando os gestos do meu pai. O olhar, os movimentos das mãos, dos braços. A conversa no pé de ouvido, um aceno já bastava para a gente entender o que ele queria dizer com aquilo.

Podemos perceber, a partir das falas dos entrevistados, que há uma diversidade entre os referidos grupos na forma de ensinar o que os ciganos convenientemente percebem como saberes imprescindíveis ao seu povo. Entre os quatro entrevistados, cada um demonstra possuir um referente que se ocupa da transmissão dos conhecimentos no grupo. Em certa medida, acreditamos que, para além da diferença, que é significativa, temos aqui a demonstração que o aprendizado, que a educação se fazia pelo compartilhamento dos códigos, que, ao mesmo tempo, criava a unidade familiar e também a unidade grupal, gerando uma distinção com relação aos não ciganos.

Para o *Matchuano*, que tivera um pai “homem versátil e muito inteligente, ele sabia de um pouco do tudo”, um homem preparado para ensinar o que deveria aprender na vida, era difícil ir ao encontro da escola em função do tempo, dada a necessidade maior que era aprender a trabalhar. Essa aprendizagem para a vida ocorria fora do espaço escolar, na rua. Somente as séries iniciais era suficiente para ganhar o mundo. O sagrado saber desse grupo estava na forma de ganhar a vida, na leitura das cartas do *tarot*, na leitura das mãos, na possibilidade de negociar, vender bem, juntar dinheiro, ouro, ficar rico e feliz.

Na forma de ensinar, o pai utilizava a mesa, local de reunir a família, uma espécie de altar para realizar o ritual do ensino, e do alimento, como elemento que simboliza a permanência, a sustentação da vida e reunir em torno dele, todos os filhos e, ao alimentá-los,

colocando na boca o pão com a sardinha e seus temperos, ia dizendo, oralmente, o que os filhos deveriam aprender. Ao introjetar o pão, o pai alimentava-os com o sagrado saber, o saber necessário à família para conviver em sociedade. Percebemos que a oralidade ainda é muito forte entre esse povo. Educar pelo olhar, pelo gesto, pelo corpo é um ponto fortemente observado na fala do *Matchuano*.

Outro dado que merece análise é o fato da circularidade de ideias em função das constantes viagens dos seus pais, de seus familiares pelo mundo. Essa característica está implícita na tradição cigana. A riqueza cultural e o capital cultural adquirido nesses percursos são ensinamentos para o povo cigano que os ajudam a aprender a conviver com o mundo *gadjê*.

Para a cigana *Kalderash*, a mãe era a grande responsável pelos ensinamentos em casa e também incentivadora dos seus estudos escolares, sob muita rigidez, ela ensinava tudo o que sabia para todos os filhos. Aprendeu muito dos conhecimentos do pai, através da observação e pela oralidade. Esses momentos eram realizados em círculos, em um terreiro de religião de matriz africana. Esse era o lócus da aprendizagem dos saberes necessários como momentos sacramentados. A maior habilidade do seu pai era com cálculos, pois era comerciante. Seu pai ensinava os sagrados saberes a partir de contação de histórias, leituras de literatura de cordel, artefato da cultura popular. Sua mãe, considerada mão de ferro, ensinava as regras básicas: ouvir, respeitar e seguir tudo que era transmitido. O trabalho que realizavam mantinha a família e, assim, era ensinado para os filhos.

Para a cigana *Roraronê*, todo processo educativo é realizado também pelos mais velhos. Sendo que as mulheres cuidam de educar as filhas, mas quando elas erram e rompem com os acordos familiares, a correção é exercida por parte dos homens, o que significa ser de penalidade severa perante o grupo, advinda geralmente dos homens da família. Cabia ao pai conversar, aconselhar no momento do erro, fazendo as advertências necessárias. Todo o processo de ensino era feito nos horários em que estavam agrupados na mesa ou na hora de dormir. O cenário da casa, da mesa, do quarto era o cenário propício para ensinar e aprender os sagrados saberes desse povo.

O cigano *Calon* diz que aprendeu na vida a convivência com o *gadjê* e as regras da sobrevivência. Com seu avô, líder do grupo, ele aprendeu a ler e escrever no acampamento, sem horários fixos e ou preestabelecidos. Utilizava papel encontrado na rua ou em embrulhos de mercadorias, geralmente sentados no chão das barracas. Seu avô também escrevia na areia. Teve conhecimento de um livro, que era a gramática, mas somente um cigano do grupo teve acesso a tal obra. Seu avô era uma espécie de simulacro do grupo, repreendia quem estivesse errado. Chamava a atenção na frente dos outros como punição aos desobedientes. A roda era a forma sagrada de passar os conhecimentos ao grupo. O

corpo é uma referência nesse processo de transmissão de conhecimentos. A fala ao pé do ouvido, o cochicho, o aceno sempre ensinou algo a fazer.

Ao analisar as entrevistas, é possível destacar as similitudes e convergências presentes em cada grupo distinto. A presença do ser “homem”, gênero masculino, é observável entre os quatro grupos. O homem é quem representa a condução da família, que consideramos como o modelo patriarcado<sup>10</sup>, aquele que julga, pune, interfere e até mesmo ensina no momento necessário. Chama à correção do erro cometido, mesmo sem desprezar a presença da mulher, esta que se responsabiliza por cuidar da educação, mais precisamente entre a *Kalderash* e a *Roraronê*.

Entre todos os entrevistados, a presença do *porôn* ou *purô* (o homem idoso) é observada como sendo este o guardião dos ensinamentos, o guia. Uma espécie de relicário que é respeitado e consultado sempre que necessário pelos seus guiados, e os cuidados da mãe são notadamente expressos nas falas das *Roraronê* e *Kalderash*. O historiador medievalista Le Goff (1994) os considera como sendo os guardiões da memória, dos códices sagrados das comunidades tradicionais.

A educação escolar esteve secundarizada em alguns casos, como entre os *Matchuanos* e os *Calon*, mas esse papel fora também realizado pela presença masculina, que atuou na alfabetização, no letramento numérico, nos ensinamentos para a vida. Todos reconhecem a importância da aquisição do saber via escola, no entanto, devido à falta de tempo para estudar, a educação escolar somente foi privilégio de alguns ciganos. A possibilidade de nunca ter ido a uma instituição de ensino, como foi o caso do cigano *Calon*, nunca o impediu de aprender os conhecimentos, mesmo que elementares, que a escola proporciona.

A organização dos espaços de ensino entre o *Calon* e a *Kalderash* se assemelham, pois sentavam em círculos e em lugares próprios de vivências. A tenda do acampamento, do rancho e o terreiro do Centro religioso. Da mesma forma, podemos perceber que entre o *Matchuano* e a *Roraronê*, a mesa, a casa, a reunião de família eram os lugares de se fazer ensino e de se aprender. Para Certeau (1994), todo espaço é o espaço praticado. Assim, o espaço realiza-se sendo vivenciado, à medida que os indivíduos exercem dinâmicas de movimento através do uso. Quando ativado, esse espaço passa a ser transformado.

A ação educativa entre os sujeitos de vida nômade, itinerante, é considerada como sendo de grande valia pela continuidade da sobrevivência do grupo, dos costumes e das tradições. A oralidade sempre ganhou terreno entre os sujeitos das comunidades tradicionais. Viñal Frago (1993) discute que os sujeitos que não dominam a leitura e a escrita pensam e se expressam oralmente, isso porque a linguagem é um fenômeno oral:

---

<sup>10</sup> É o regime de família, em vigor na antiguidade, em que o pai dispõe de poderes absolutos sobre todos os membros da família (Pansani, 2009).

O homem é um ser que fala – que pensa com a fala e que fala quando e como pensa – porque não só uma mínima parte das línguas faladas possuíram ou possuem textos escritos, porque quase a totalidade dos textos literários – desde a *Ilíada* e a *Odisséia* até, ao menos, o Renascimento – foram elaborados a partir da oralidade e recriados, transmitidos e recebidos por via oral e porque em todo texto escrito – mesmo naqueles lidos de modo silencioso ou mental – ressoa o eco do oral, é por isso que alfabetização e oralidade não devem ser dissociadas (Frago, 1993, p. 21).

Para ele, o órgão de percepção desses sujeitos das comunidades tradicionais não é a vista, mas o ouvido. Sua cultura é uma cultura acústica, sua mente trabalha de outro modo, diferente do sujeito alfabetizado, portanto, sua condição de expressão trabalha:

Sua oralidade é uma oralidade flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz, e penetra no interior do outro através do ouvido, envolvendo-o na questão. [...] A comunicação oral tem lugar no meio cálido – a voz, o corpo, o gesto de si mesmo e do outro-, dialógico e participativo. Os homens e mulheres de uma cultura oral primária sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar. E isso com precisão, clareza e riqueza expressiva. De um modo cálido e vivo, como a própria voz. São mestres do relato, das pausas e das brincadeiras, das conversas e da escuta. Amam contar e ouvir, tomar parte nelas (Frago, 1993, p. 19-20).

As afirmações de Viñao Frago (1993) nos levam a constatar que entre os ciganos é perceptível a presença da musicalidade, das expressões orais, das narrativas da vida de seus pares, das recordações da infância e de outras fases da vida. Essas observações pontuadas também são fortemente transmitidas ao entrevistado como um ato carregado de teor pedagógico, ensinante e, ao mesmo tempo, tomado por certo interesse pela compreensão do outro, um ato de ensinar.

Nesse sentido, o ensinar e o aprender são possíveis em qualquer circunstância e, entre os povos de comunidade tradicionais, como os ciganos, flui no momento da conversa, do olhar, do trejeito do corpo, do murmúrio da fala, da balbúcia, do gesto. Ao tomar as relações entre corpo, gestualidade e cultura, compreendemos o conceito de “técnica de corpo”, defendido largamente pelo antropólogo Marcel Mauss (2003), para quem o corpo é nosso primeiro instrumento, primeiro meio técnico em que nos relacionamos com o mundo e nele atribuímos sentidos.

Nos casos do *Calon* e *Matchuano*, o corpo é tomado através do gesto para definir uma ação, uma atitude. Cada técnica usada no ensino representa uma ação futura, bem como seus desdobramentos futuros. Verifica-se, assim, a educação do corpo e pelo corpo, como um momento significativo de anexação de uma técnica. Toda técnica é técnica de corpo e articula uma determinada forma, um caráter específico, construída a partir dos hábitos próprios de cada sociedade.

Essa realidade tão diversa nos motiva a buscar compreender as formas de aprender nas instituições escolares, não somente o funcionamento destas instituições, que envolve o aparecimento da escrita como um divisor de águas na história da vida humana, fazendo emergir das práticas cotidianas da instituição escolar uma nova cultura: a cultura escolar.

#### **4 Uma escola para o mundo, uma cultura escolar**

A sociedade disciplinar adentra (filas, uniforme, obediência estrita, postura); estabelece regras de emprego do tempo (horários, controle do desperdício); exercita (treinamento, distribuição de tarefas, controle corporal); vigia constante e imperceptivelmente o corpo e seus gestos (na carteira de aula, no alinhamento do exercício, na cela dos presídios, no leiteiro hospitalar, diante dos instrumentos da fábrica). [...] O processo disciplinar, que originalmente apareceu nas escolas, quartéis, fábricas, hospitais, há século e meio atrás, e até hoje é disseminada por toda a sociedade, sustenta o poder disciplinar. Importa aqui em nosso contexto, que estes entrelaçamentos de saber e poder estão na raiz de nosso conhecimento sobre o homem (Araújo, 2003, p. 220).

Esse modelo de escola que historicamente ocupou o lugar de promover a educação sistematizada é a mesma escola em que os itinerantes matriculam seus filhos, na qual, por anos a fio, consomem uma cultura que não lhes pertence e que desafia sua cultura tornando-os seres vitimados pelo preconceito e, muitas vezes, alimentando os índices de evasão e repetência. Apropriar-se de uma cultura que não lhes pertence é, para os ciganos entrevistados na nossa pesquisa, um desafio. Desafio esse que se faz necessário por pertencerem a um mundo tomado por seus signos e suas definições necessárias à sobrevivência no mundo majoritário. A escrita e a leitura para os ciganos, no mundo atual, são instrumentos de poder, de dominação e, sobretudo, de sobrevivência. Esse fato é comparado ao que possibilitou ao homem, ao tomar a escrita como demarcador de uma cultura, dominar o mundo que o cercava.

Para Frago (1993, p. 23), a escrita é, juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificou a mente e a vida humana, ao afirmar: “a escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido ou percepção do tempo [...] novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano”. E acrescenta que, enquanto tecnologia da comunicação, a escrita “[...] facilita o distanciamento, a análise e a reflexão, a classificação ou ordenação espacial-simbólica”; e conclui: “[...] sua existência tornou possível, juntamente com outros fatores, o nascimento da filosofia e da ciência, assim como do registro e do arquivo, isto é, da história”.



Essa transformação na vida cotidiana advinda do processo de criação dos símbolos para compreender a leitura é uma nova cultura. Afirma Frago (1993), que a cultura oral é pública e coletiva, e a escrita, secreta e pessoal. A primeira, implica uma relação face a face, a proximidade, enquanto a segunda une o indivíduo com um conjunto humano mais amplo que sua comunidade. Assim, a sociedade assistiu, pouco a pouco, a escrita se consolidar em detrimento da oralidade, uma vez que o discurso se torna abstrato, geral e cumulativo. Com isso, os velhos, a tradição, os costumes e o grupo perderam seu papel predominante. Abriam-se passagem para a agregação estatística, para o senso, para a aritmética política, para o mercantilismo. O papel desempenhado pelo rito coletivo nas sociedades de tradição oral é assumido agora pela escrita, que preside (juntamente com o rito da assinatura) os atos fundamentais da vida (matrimônio, contratos etc.). A história da alfabetização, da passagem de uma alfabetização restringida para outra generalizada, é a história de uma mutação antropológica (Frago, 1993 p. 35).

E no percurso da história, a sociedade aderiu ao processo de institucionalização do saber, participando do nascimento e crescimento de uma economia escriturística, que, segundo Certeau, Giard e Mayol (2004), vai ganhar forças dentro de um novo contexto de modernidade e de ampliação de um novo capital. “A instituição dos aparelhos escriturísticos da ‘disciplina’ moderna indissociável da ‘reprodução’ possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do ‘Povo’ (com relação a burguesia) e da ‘voz (em relação a escrita)” (Certeau; Giard; Mayol, 2004, p. 203). Para eles, a prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos.

Portanto, é possível observar que o saber espontâneo, natural, assistemático, da ordem natural, perde terreno para um novo saber que é o metódico, sistemático, científico, elaborado, e daí, a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar, que coincide com a etapa histórica do surgimento e desenvolvimento de uma sociedade que pretendia se modernizar, acumular, propor as transferências culturais às novas gerações, sendo importante refletir com Saviani (1991), quando afirma:

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, que diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, a cultura erudita e não a cultura popular. Em suma a escola tem a ver com o problema da ciência. [...] É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isso é, o conhecimento metódico e sistematizado (Saviani, 1991, p. 22).

Essa definição da instituição escolar pensada a partir do seu papel na sociedade em conjunção com o saber científico, sistematizado, a torna distinta de outras instituições

sociais. Porém, para além da cultura instituída na escola, novos fazeres produzem práticas que se consolidam no cotidiano. Nesse sentido, consideramos que a ação educativa da Pastoral dos Nômades (PN)<sup>11</sup> do Brasil simboliza o maior acúmulo de experiências com processo de educação, que contribui na alfabetização de crianças ciganas no interior do Brasil. Pastoral essa da qual passamos a participar e observar cotidianamente suas atividades com os grupos de vida itinerante.

No mesmo sentido, pensar uma pedagogia para os sujeitos da diversidade que vive em situação de itinerância no nosso país, dialogando com os saberes cultuados por estes no momento atual, é fruto de um trabalho minucioso, lento e complexo, e se constituiu como a primeira experiência vivenciada na nossa pesquisa, como sendo uma pedagogia itinerante. A possibilidade de alfabetizar crianças nos ranchos e acampamentos nasceu de uma ação pastoral com a presença dos idealizadores da própria PN.

Destacamos o trabalho da pedagoga Ignez Carneiro<sup>12</sup>, que relata suas experiências em um caderno de brochura impresso pela mesma, oferecendo um rico material como fonte de cotidiano da prática educativa com pessoas em situação de itinerância. Ela viaja por quase todo o território brasileiro alfabetizando crianças ciganas de forma excepcional, pois atua na condição de voluntária. Em seu trabalho, conta as experiências vividas nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Maranhão, Paraíba, São Paulo, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. O seu relato é carregado por um compromisso incomum, pois considera uma tarefa árdua, mas rica em aprendizagem e experiências.

Outra referência a que recorreremos é a experiência da Escola de Zanata vivenciada pelos Ciganos de Porto Seguro, no sul do estado da Bahia, que nos mostra como é possível construir possibilidades de alternativas para a alfabetização de crianças fora do contexto tipicamente escolar. Essa escola foi idealizada pelo cigano Calon Zanata, músico, compositor, poeta e negociante e que, ao ministrar aulas de violão para as crianças e adolescentes, também as ajudava a aprender ler e escrever num ritual tipicamente diferente da escola tradicional. O eixo de interesse das crianças ao entrarem no ambiente onde a aula acontecia era o empenho em dominar algo que desperta o interesse do cigano: a música. Através das aulas de violão, Zanata conseguia alfabetizar no seu dialeto *chibi*<sup>13</sup> e traduzir para a língua portuguesa tudo o que era ensinado.

Durante o funcionamento das aulas, Zanata demonstrou que não somente as crianças, mas também os adultos, tinham interesse em dominar a escrita e a leitura no cotidiano.

---

<sup>11</sup> A Pastoral é um serviço da Igreja Católica que acolhe o povo Cigano, Parquistas e Circenses. Disponível em: <https://pastoraldosnomades.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

<sup>12</sup> Ignez Carneiro é uma agente da Pastoral que registrou em um caderno de brochura as suas atividades e distribuiu com os demais agentes da Pastoral. Possui em meus arquivos um exemplar.

<sup>13</sup> Variação da língua romani, falada pelos Calon.

Alguns entraves contribuíram para a descontinuidade da experiência, entre eles, a necessidade de comercializar, viagens constantes e outros ocorridos que fizeram com que o grupo se dispersasse pelo estado da Bahia. A Escola de Zanata foi referência no Prêmio Culturas Ciganas ofertado pelo Ministério da Cultura, o que financiou alguns equipamentos e aquisição de material de escrita e leitura.

Outra experiência ocorreu em Santa Catarina, pela Escola de Rogério Calon, que ousava ser um empreendimento que atendesse a todos os ranchos localizados na área do entorno da capital, conduzido por um reboque com livros, quadro, lápis, papel, tintas, computador, enfim, o que fosse possível levar para que as crianças sentassem em torno de um automóvel e, orientados por uma pedagoga também cigana, pudessem construir ali seus conhecimentos de escrita e leitura. A ausência de recursos para a aquisição de materiais sepultou a ideia do Cigano Rogério, que, por muito tempo, percorreu as instituições em busca de auxílio.

Vivenciamos no estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente na Zona Norte de Natal, localizado no Conjunto Cidade Praia, uma experiência de alfabetização de crianças na Escola do Capitão Charuto. Estávamos em trabalho de pesquisa para a conclusão do nosso curso de Mestrado quando encontramos o Cigano Charuto e sua intenção de improvisar uma espécie de sala de aula para as crianças que não queriam frequentar uma instituição de ensino que se localizava nas proximidades. Tratava-se da Escola Municipal Arquiteta Elizabete de Araújo Guilhermino, situada no bairro Pajussara, limítrofe com o rancho do Capitão. Segundo ele, as crianças não gostavam, não aprendiam e sempre eram reprovadas, além de serem maltratadas pelos colegas de sala de aula.

Visitamos a escola por diversas vezes numa busca de dialogar com a equipe de gestão e docentes, no entanto, nosso trabalho era a cada dia ignorado por estes. Depois de algumas conversas com o grupo do Capitão, e percebendo que se tornara impossível a frequência das crianças na referida escola municipal, optamos, com auxílio da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN) e do Projeto Mova Brasil, formatar uma espécie de sala de aula no centro do rancho. Eram, ao todo, doze crianças que estavam devidamente matriculadas na escola, e alguns adultos que justificavam a presença do Projeto Mova Brasil, destinado à educação de jovens e adultos. Através de doações, levamos carteiras e improvisamos um quadro para escritas. Fizemos várias visitas surpresas e reuniões, participamos de momentos importantes e decisivos na vida do grupo, enfim, aprendemos muito com a experiência da Escola de Charuto.

Essa escola era o centro irradiador da cultura do grupo, pois todos os ciganos se reuniam para discutir, conversar, ensinar, trocar experiências, viver o conhecimento sagrado do seu povo. A princípio, as crianças não aceitavam a imposição da hora da aula, mas a professora que fora escolhida por eles, que tinha experiência docente e residia próximo ao

rancho, construiu contratos de convivência e todo dia, ao chegar, conduzia-as para o centro do rancho e conversava com todos até formar uma roda de onde partiam os conhecimentos que marcavam a aula do momento vivido. Essa professora, que denominamos de Natureza, afirma oralmente que:

Os ciganos da Zona Norte estiveram comigo na sala de aula que improvisamos no rancho do Capitão Charuto. Todo dia era uma aula diferente, as crianças gostam de muitos assuntos diferentes e aulas sem hora marcada pra iniciar e pra terminar. São muito inteligentes, rápidos e espertos. Aprendem com facilidade, mas só o que lhes interessa. Nem tem hora pra começar, nem hora pra terminar a aula com as crianças ciganas. Eu ficava lá com eles até o último aluno sair do grupo. Eles gostam de uma escola deles, pra eles. Que fale das coisas da vida deles.

A fala da professora confirma o que observamos no percurso da pesquisa, com relação às experiências da escola da Professora Ignez Carneiro e da Escola de Zanata. Essa experiência vivida no Bairro de Cidade Praia, no rancho do Capitão Charuto, também se assemelha à experiência vivenciada na cidade de Macau/RN, quando o Capitão Gonzaga, chefe da comunidade, instalou, com auxílio do Projeto Mova Brasil, uma sala de aula em sua própria residência, com a intenção de alfabetizar os *calon* do seu rancho. Em uma visita, observamos que os alunos preferiam uma professora que fosse do convívio deles, uma *Calin* que soubesse de seus referenciais para ensinar o que a comunidade não cigana sabia.

Esses experimentos comparados ao que acompanhamos no Rio Grande do Norte, nas cidades em que havia escolas que matriculavam crianças<sup>14</sup> ciganas foram de grande valia para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, uma vez que, na escola sistematizada, manter o cigano em sala de aula é uma atividade complexa e ou quase impossível. Ao considerar tais aspectos observados nesse momento de investigação, compreendemos que as crianças que frequentavam as aulas tiveram o apoio dos seus pais, pois:

Na escola, os ciganos buscaram oportunidades de inclusão social na obtenção do conhecimento letrado no aparelho escriturístico de uma sociedade de economia e poder da cultura majoritária. [...] realizaram, nesse processo, a apropriação do domínio de novas aprendizagens presentes no mundo atual como o manejo de máquinas, do cartão de crédito bancário, do aparelho celular, da letra viva para a Carteira de Motorista entre outras. Da escola, levam consigo a integração social do bairro e da cidade, instruções de leitura, escrita e cálculo. Também levam uma cultura invisível que lhes domina o corpo e a alma, tornando-os dóceis, disciplinados e

---

<sup>14</sup> As cidades onde localizamos escolas que matriculam crianças ciganas no RN foram, respectivamente: Florânia, São Vicente, Jucurutu, Currais Novos, Equador, Cruzeta, Acarí, Caicó, Tangará, Messias Targino, Mossoró, Macaiba, Serra Caiada, Apodi, Nova Cruz, Parnamirim e Natal.

submetidos aos interesses do mais forte. Encontram na escola uma educação que lhes é imposta, e não participam das decisões curriculares, nem são chamados a opinar sobre isso ou aquilo. São vozes ausentes nos currículos escolares, pois não possuem outro poder de barganhar por uma educação que considere a realidade concreta dos seus pares, suas origens e sua cultura cotidiana. Convivendo num espaço de conflitos com o mundo gadjê, aprendem no dia a dia a tramar com os seus iguais novos códigos de sobrevivência (Silva, 2012, p. 92).

Nesse sentido, ao pensar numa escola para os sujeitos de vida itinerante, faz-se necessário, em primeiro plano, pensar numa pedagogia que garanta a possibilidade de sentir-se ser/participante de uma construção coletiva, ou seja, pensar como sujeito do mundo, uma pedagogia para outros sujeitos que possuem vida que se assemelha aos povos que lutam pela emancipação dos seus direitos a uma educação social. Como sujeitos de um novo momento histórico, os ciganos acompanham decisivamente a luta por espaços de garantias de direitos no cenário nacional e se organizam em experiências coletivas, seja nos Conselhos municipais ou estadual, seja nas Conferências Municipais, Regionais, Estaduais e Nacionais, em que representam seus semelhantes em respectivos grupos, para enfrentar o problema da exclusão e do preconceito. Portanto, sinalizam um novo movimento social em ascensão no nosso país.

Assim, pensar uma pedagogia da itinerância no atual momento político e cultural da nossa sociedade é pensar num artefato que se materialize no entrelaçamento de um conjunto de lutas, conjunto esse que Arroyo (2014) considera como sendo um espaço de luta pela emancipação social, que faz emergir uma outra pedagogia para outros sujeitos. Sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. É a Pedagogia em movimento (Arroyo, 2014, p. 27).

Assim, é preciso pensar em uma teoria que possa refletir sobre a condição humana presente nos processos sociais, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos, como infância, juventude e vida adulta, trabalhadores, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, na recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem-terra, sem-teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo (Arroyo, 2014).

Para Arroyo (2014), o pensamento pedagógico é conduzido, por um lado, a se fazer presente aos processos pedagógicos mais complexos e mais tensos de nossa história, essa história social, política, cultural e também pedagógica é o que não nos permite mais falar somente em uma única pedagogia, mas sim falar de pedagogias antagônicas, construídas nas tensas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais destacam que, na história, foram vítimas de ocultamento, inferiorização, até da negação de seus saberes, valores, culturas, identidades. “Ignorar esses povos e suas

pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias pedagógicas” (Arroyo, 2014, p. 30).

Todo esse ocultamento foi pensado em função de perpetuar a autoidentidade das teorias pedagógicas hegemônicas, em que se faz necessário ignorar os saberes, valores, culturas, modo de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados. Portanto, reconhecer que esses sujeitos possuem outras pedagogias produtoras de saberes, de modo de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica.

Nesse sentido, ao pensar uma outra pedagogia para os sujeitos de vida itinerante, faz-se necessário compreender os processos de construção dos movimentos que legitimam suas resistências na leitura do seu mundo e de si mesmo, na construção das reflexões cotidianas que se fortalecem sob o prisma da luta por uma educação que lhes interessa em seus coletivos.

Pensar numa escola que possui matrículas para os sujeitos da diversidade, em particular, para os grupos de vida em situação de itinerância, é pensar numa escola aberta a uma proposta flexível, que considere diferentes possibilidades de acesso, permanência e sucesso. Essa visão de uma educação intercultural corrobora o pensamento de Candau (2011), que tenta identificar e enumerar os desafios que teremos que enfrentar na promoção de uma educação intercultural e emancipatória, que articule questões relativas à afirmação dos direitos culturais à igualdade e à diferença. Para tanto, afirma: “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2011, p. 27).

Diante do que se põe, coloca-se a seguinte pergunta: o que realmente interessa ao povo cigano? Quais são os saberes consagrados pelo grupo? Podemos compreender essa problemática com mais clareza na entrevista que realizamos com um cigano que denominamos de Prata, que, em informação verbal, nos relatou memórias de sua passagem pelas salas de aula de várias escolas do interior do Rio Grande do Norte:

O preconceito contra nós é muito forte, a gente já ia para a escola sem vontade de ficar lá e sempre aparecia um menino para xingar a gente. Diziam que a gente roubava, era todo mundo sujo. Feriam com palavras. Era muito ruim. Algumas irmãs minha e outros ciganos não iam por medo e não se sentiam bem. Quando a gente dizia a professora, ela sempre dava razão ao *jurom*.<sup>15</sup> Tinha uma mãe que sempre ia na porta da sala para impedir que seu filho se sentasse perto de algum cigano. Os estudos não tinham nada do que gente queria. O bom lá era brincar.

---

<sup>15</sup> Denominação usual do cigano para identificar o não cigano. Do dialeto Kalé.



A fala do cigano nos leva a compreender as dificuldades que as crianças ciganas enfrentam no cotidiano escolar, ao consumir uma cultura diferente da sua. O ritual de acesso à instituição escolar, os protocolos comportamentais, as intenções formadoras, os métodos de ensino são completamente alheios a eles, pois são diferentes das práticas dos povos itinerantes de ensinar e aprender. O fardamento escolar é contrário à forma que costumeiramente se vestem, e, muitas vezes, significa uma imposição que os obriga a abandonarem seus próprios costumes. As *calins* que usam saias ou vestidos longos são obrigadas a usar a calça comprida, o que lhes causa tristeza e desconforto. Até mesmo o fato de ter a hora para aprender, entrar na escola e voltar para casa é completamente destoante de quem sempre teve a liberdade de caminhar, cruzar caminhos diferentes e partir de suas próprias necessidades para tomar suas atitudes.

Ao pensar no currículo de uma pedagogia da itinerância, é necessário tomar dois eixos integradores que se constituem e se imbricam pela ação humana e sua capacidade de produzir cultura: o mundo escolarizado e o mundo não escolarizado. Esses dois mundos/eixos, tomados como indicadores, necessitam da compreensão de que toda forma de educar carrega em si um conjunto de valores, posturas, relações de poderes, ou seja, espaços e tempos.

Uma pedagogia da itinerância é uma pedagogia intencional, com objetivos definidos, propostas claras de saberes necessários e consagrados pelos sujeitos que dela se valerão para apreender, ensinar e vivificar o mundo. Um saber pensar o sujeito, um axioma filosófico com seus definidos alicerces enraizados na cultura do corpo, da terra, do mundo vivido. Uma pedagogia passível de constantes modificações, anulável, reprogramável, reversível e adaptável às circunstâncias naturais e das obras dos homens e mulheres itinerantes, a pedagogia da itinerância deve ser interligada por conexões plurais que reconheçam o mundo como lugar da nossa espécie e que, por isso, teremos que nos reconhecer sendo ser/estar/no mundo.

Essa pedagogia que se pretende não se constitui em um programa fixo, estruturado em forma de elaborações sequenciais em anos e séries, ignora a rigidez organizativa. É essa pedagogia um lugar em que se elabora a performance para a vida, para a totalidade do que o homem precisa vir a ser. O lugar de aprender é o mundo aberto e seus particulares simulacros possíveis. Lugar para comer, cozinhar, brincar, pescar, caçar, correr, dormir, sonhar. É no chão da casa, da tenda, do parque, do circo, no palco, na coxia, na calçada, na rua. A criança cigana necessita de um lugar da cultura que fomenta cultura para aprender culturalmente.

Dessa forma, podemos compreender que os processos de aprendizagens são dependentes dos processos de cultura a que a criança está sujeita, inclusive a cultura da oralidade que enriquece gradativamente o seu saber. As crianças, adolescentes populares,

segundo Arroyo (2014), carregam para as escolas formas de pensá-los, atrelados a seu lugar, deles e de seus coletivos de origem, suas referências de conhecimentos sagrados. E a visão dos setores populares, como os coletivos à margem, criticam duramente essa pedagogia institucionalizada, e há muitas políticas socioeducativas que carregam como identidade oferecer percursos, passagens para sair da ignorância, da incultura, da tradição pré-política, da pobreza para a civilização, a cultura, a consciência política, o progresso e a ascensão social.

Diferentemente do currículo que é estabelecido como sendo formado por todas as atividades nucleares da escola (Saviani, 1991), o currículo pretendido deverá ser produzido no acontecendo, no instante. A educação é pensada como um plano de eminência, um todo diagramático que atravessa outros planos e traços. Cartografia de ideias, sentimentos. Em outras palavras, a objetividade do conhecimento em si mesmo para seu uso no cotidiano.

Como princípio educativo, apontamos que a cultura poderá respaldar esse currículo com sua função demarcadora. Segundo Arroyo (2014), os sujeitos dos movimentos, assim como a infância e adolescências populares nas escolas, e dos jovens e adultos na EJA e nas universidades, trazem para o campo do conhecimento a cultura e a especificidade da cultura popular – uma outra cultura: “Cultura que não seja mero produto do trabalho, para que não se torne reducionismo e que perde as virtualidades formadoras do próprio trabalho humano” (Arroyo, 2014, p. 103).

Assim, esses sujeitos das diversidades reconquistam, na integração da cultura, o ato de produzir suas formas de resistência para o cotidiano e reconhecem que as propostas pedagógicas que situam a centralidade da cultura nos processos de formação socializam a educação sem reduzi-la ao descolamento da produção da existência. Por esse motivo, Arroyo (2014) nos chama atenção para a necessidade de reconhecer que o caminho para renovar a forma de trabalhar a cultura nas práticas escolares, seria considerar que há um estreito caminho entre trabalho e cultura, e que esta última deixe de ser vista nos currículos escolares como apêndice, um tema transversal ou uma comemoração de datas que se organizem como temas pontuais de estudos sobre a diversidade, descolada da produção material da vida.

Trazer à tona o debate sobre a história dos sujeitos dos movimentos se configura como uma rica contribuição, uma vez que eles são vitimados por uma história cultural ocultada pelos culturicídios cometidos pelas forças de domínio hegemônicas. Como afirma Arroyo (2014), ocultar uma cultura é uma forma de ocultar a cultura popular, que tem sido a forma de ocultar o povo como sujeito da cultura.

Cabe recordar que, pela Constituição Federal de 1988, a etnia cigana foi incluída na classificação de minorias étnicas. Entretanto, a garantia de direitos das minorias étnicas só

contemplava os povos indígenas, somente em maio de 1993, a Constituição ampliaria os direitos às demais populações, dentre elas a cigana.

Nesse sentido, o ano de 2006 é considerado para os povos ciganos do nosso país como um ano especial e demarcador de um novo momento na história desse povo, pois o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva decreta, através do Diário Oficial da União, o dia 24 de maio como dia em que se comemora o dia de Santa Sara Kalí, padroeira dos ciganos, o dia Nacional do Cigano. E responsabiliza a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República como órgãos de apoio e responsáveis pela promoção e divulgação desse feito.

Diante desse ocorrido, percebe-se, por parte de alguns ministérios do governo, uma constante busca de diálogo entre os interlocutores dos Grupos de Trabalho – GTs – dos movimentos de políticas de afirmação e os sujeitos de direito reconhecidos como ciganos. Assim, cabe ressaltar a importância, para a construção de uma política nacional de educação, de alguns marcos legais recentes que garantem direitos aos Povos Ciganos: o Decreto de 25 de maio de 2006, que institui o Dia Nacional do Cigano, dia 24 de maio; o Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; a Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde, e que afirma, no parágrafo único, do Art. 4º, o princípio da não discriminação na rede de serviços de saúde; a Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011, do Ministério da Saúde, que regulamenta o sistema do Cartão Nacional de Saúde; e a Inclusão no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), de marcador específico para a identificação de famílias ciganas.

Convém destacar o Parecer CNE/CEB nº 14/2011, aprovado por unanimidade em 07 de dezembro de 2011, que favorece aos circenses, ciganos, indígenas e povos nômades em geral a garantia do acesso à escola mesmo sem comprovação documental anterior ao ingresso. E a Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, que define as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

Assim, algumas ações interministeriais de reconhecimento dos direitos da população cigana foram efetivadas, como: o lançamento do selo e carimbo alusivos à data pela Empresa de Correios e Telégrafos (ECT); a inserção da temática cigana dentre as especificidades a serem contempladas no Edital 01/2013 do Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas (PNBE) e do eixo temático dos povos ciganos no edital do Programa Nacional do Livro Didático para aquisição de livros didáticos que visibilizem e valorizem a história e a cultura cigana; a assinatura de um termo de compromisso com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) para o levantamento do patrimônio cultural e imaterial cigano; o lançamento da Cartilha de Direitos da Cidadania Cigana; o Prêmio Culturas

Ciganas, promovido pela SCDC/MinC – a 3ª edição, em 2014, com o objetivo promover e fortalecer as expressões culturais e a identidade dos povos ciganos, identificar, valorizar e dar visibilidade às atividades culturais protagonizadas por pessoas, ciganas; a realização de Oficinas sobre Diversidade na Educação e os Povos Ciganos; o apoio aos programas e ações da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, compreendendo a articulação entre as políticas de elevação da escolaridade e os Programas de Educação Profissional e Tecnológica (PRONATEC), Brasil Alfabetizado e Mais Educação; e do Programa Bolsa Família, por meio dos programas (Programa Direito à Saúde e Programa Saúde da Família, Programa Saúde Bucal, Programa Saúde na Escola e sobre a Rede de Assistência (SUAS).

Além das citadas ações, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 10, de 28 de fevereiro de 2014, um Grupo de Trabalho (GT) Ciganos, para acompanhar a implementação da Resolução CNE/CEB nº 03/2012, bem como para elaborar subsídios para a implementação da Resolução CNE/CEB nº 03, de 16 de maio de 2012, que institui as Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, no que se refere às populações ciganas.

Como resultado do trabalho, o GT elaborou o documento intitulado “Ciganos - Documento Orientador para os sistemas de ensino”, no âmbito federal, estadual e municipal, cujo objetivo, com sua distribuição, é dar a unidade possível aos procedimentos que os Sistemas de Ensino brasileiros adotam em relação a esta temática, nos diferentes locais em que os ciganos estão presentes. No Documento, foi abordado o direito à educação dos ciganos, os marcos legais no âmbito do Ministério da Educação e as ações interministeriais para os ciganos. Contribuiu com orientações aos sistemas de ensino a respeito da matrícula escolar de crianças, adolescentes e jovens ciganos, além da apresentação dos programas oferecidos pelo Ministério da Educação que atendem a população cigana.

Dessas políticas, merece destacar, em nível estadual, no Distrito Federal, um importante programa, que é o “Tenda Escolar”, proposta da Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPIR/DF) em parceria com as Secretarias de Educação e de Cultura do DF e a Administração de Sobradinho, com o objetivo de alfabetizar jovens, adultos e idosos de cultura cigana, residentes no Núcleo Rural Córrego do Arrozal, Chácara 163, BR-020, km 16, onde vivem 25 famílias da Associação Cigana da Etnia Calon. Alunos com idades acima de 15 anos, que aprenderam ler e escrever e também receberam orientações sobre direitos humanos, drogas e violência familiar<sup>16</sup>.

Outra meta importante é estabelecer diálogo junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), à União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) para

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.cresobradinho.org/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

elaborar e realizar ações de divulgação do documento “Ciganos - Documento Orientador para o Sistema de Ensino” (Ministério da Educação, 2014) nos estados e municípios; promover ações junto aos estados para realização de cursos de formação continuada para professores/as não-ciganos/as e ciganos/as; rever o Programa Mais Educação para incluir atividades no contraturno que contemplem o ensino da história dos povos ciganos.

Nessa perspectiva, o novo momento para os ciganos do Brasil se configura como peça de um jogo num cenário em construção de novas possibilidades. Tomar e apropriar-se do conhecimento sistematizado, apreender a ler, escrever e a contar, para eles, é uma necessidade premente, e configurar uma pedagogia para os sujeitos de vida em itinerância é uma nova provocação à sociedade. Para tanto, há uma luta que será constante, como constantes são seus desafios no cotidiano. Como nos esclarece Certeau (1994, p. 236), “Ler é uma operação de caça”.

## 5 Conclusão

Os sujeitos da nossa investigação, que se identificam enquanto membros das etnias *Calon*, *Matchuawa*, *Roraranê* e *Kalderash*, representam seus agrupamentos em suas mais distintas modalidades de ação e são caracterizados em nossa investigação como sujeitos de direitos violados, pois suas existências em cenários conflituosos demarcam experiências de vida tomadas pelas mais diversas vulnerabilidades.

Os ciganos envolvidos no trabalho de pesquisa demonstram que convivem centrados num presente e buscam na memória a relação de sua existência como sujeitos do mundo. Comprovam que suportam a dor e o sofrimento com suas táticas, modos de fazer próprios deles, astúcias e estratégias praticadas pelo mundo sem fronteiras, atuando como redes invisíveis de interações uns com os outros. Para eles, vislumbrar no horizonte o acesso à cidadania é uma tarefa incansável, pois constatam firmemente seus direitos sendo violados e, em contrapartida, violam o direito dos outros, como forma de burlar as dificuldades dos fatos vividos.

Como seres da ordem do cotidiano, aprendem e ensinam entre si o conhecimento sagrado compartilhado por seus pares, espólios que herdaram de seus ancestrais - o capital cultural -, e se valem das mais diversas formas de utilitários na transmissão dessa tarefa, inclusive do próprio corpo, com auxílio de sinais, olhares, sorrisos, balbucias, com o franzir do cenho e acenos, códigos de sigilo para com o outro igual, recriando, em seus espaços, seus bens e pertences de forma portátil. Ao aprender no mundo que lhes é dado como espaço social, os ciganos estabelecem suas relações com o mundo da tradição, composto pelo que é advindo de seus antepassados, que, no cotidiano de sua existência, produziram suas formas de sobrevivência entre os não-ciganos.

Entre os agrupamentos observados, percebemos claramente que a hierarquia familiar ou grupal ainda é muito forte e permeada pela divisão de tarefas a serem executadas por gênero, idade e capital social. As mulheres desempenham um papel histórico que é de trazer o alimento para o lar, são elas que dia a dia pedem, trabalham na leitura de mãos e na leitura das cartas. Os homens são trocadores, comerciantes, enfim, os grupos possuem um conjunto de ética, regras e valores a serem cumpridos sem códigos escritos, mas memorizados por uma cultura que demarca o corpo e o espírito. Não há regimentos escritos que fundamentam a vida cotidiana dos ciganos estudados. E, neste mundo da comunicação, da cultura letrada, convivem com grupos socialmente majoritários, rompendo, através das táticas e astúcias, as regras do outro. São leis, códigos de conduta, cadeias hierárquicas definidas socialmente.

Ao buscarem a escola como local de inserção social, constatamos que os ciganos convivem num espaço—instituição de ensino da ordem escriturística e burocrática da sociedade que não lhes pertence, nem lhes permite exercer qualquer influência ou poder de decisão sobre o que desejam aprender ser/estar/no mundo.

Na escola, deparam-se com um mundo composto de protocolos que eles não constroem e arranjos que são *bricolados* pela convivência cotidiana. Assim, tornam-se envolvidos em um processo educativo em torno do qual há um conjunto de intenções de outros atores, em uma prática estabelecida por poderes simbólicos e, nesse caminho de obstruções, se inter-relacionam com os demais sujeitos que da escola fazem parte. Constatamos também que é no chão da escola, no cotidiano de seu funcionamento que ocorrem as fabricações usuais de uma cultura que se opõe aos sujeitos da diversidade do nosso país e do mundo. São práticas culturais distintas gerando grandes lacunas na formação de sujeitos que buscam na escola oportunidades de inclusão na sociedade em que vivem. Daí é que emerge a necessidade de se pensar uma pedagogia para os sujeitos de vida em situação de itinerância.

Assim, na condição de ser/e viver, é perceptível constatar que os ciganos da nossa pesquisa geraram no percurso da história um isolamento social para promover a fabricação usual de suas formas de existir no mundo, e, como num movimento circular, nas lacunas das fronteiras do isolamento, performatizam o cotidiano numa constante apropriação da cultura do outro, construindo e reconstruindo suas representações, reinventando e consolidando suas práticas educativas e culturais em contextos múltiplos. No conjunto de suas tradições, residem suas práticas educativas. Nesse contexto, podemos admitir que nascem, assim, as primeiras aproximações para a construção de uma pedagogia da itinerância, ou seja, trilhas que possibilitarão novas perspectivas para a educação de povos nômades do nosso país.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à Filosofia da Ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O saber, o cantar e o viver do povo**. São Jose dos Campos, SP: Fundação Cultural Cassiano Ricardo, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto de 25 de maio de 2006**. Institui o Dia Nacional do Cigano. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/dnn/dnn10841.htm). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009**. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para instituir, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Povo Cigano/Romani. Campo Grande, MS: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2018/prt4384\\_31\\_12\\_2018.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2018/prt4384_31_12_2018.html). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 940, de 28 de abril de 2011**. Regulamenta o Sistema Cartão Nacional de Saúde (Sistema Cartão). Campo Grande, MS: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0940\\_28\\_04\\_2011.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0940_28_04_2011.html). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 dez. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9609-pceb014-11&category\\_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9609-pceb014-11&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de maio 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**: seção1, Brasília, DF, p. 14, 17 maio 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_12.pdf). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Portaria nº 10, de 28 de fevereiro de 2014. Institui Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação da Resolução CNE/CEB nº 03/2012 que institui as Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, no que se refere às populações ciganas. **Diário oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, n. 43, p. 42-43, 28 fev. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br>

- [imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/03/2014&jornal=2&pagina=42&totalArquivos=96](http://imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/03/2014&jornal=2&pagina=42&totalArquivos=96). Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Ciganos**: documento orientador para os sistemas de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/copy\\_of\\_secadi\\_ciganos\\_documento\\_orientador\\_para\\_sistemas\\_ensino-1-1.pdf](http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf). Acesso em: 23 set. 2024.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CANDAU, Vera (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Petrópolis: vozes, 2004.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. *In*: MENDONÇA, Ana Waleska *et al.* (Orgs.). **Escola, culturas e saberes**. Rio Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28.
- CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Revista Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2005>. Acesso em: 23 set. 2024.
- FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História**: vozes, palavras, textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.
- MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. Habitus e corpo social: reflexões sobre do corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 281-300, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115319264015.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.
- PANSANI, Clóvis. **Pequeno dicionário de sociologia**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, Flávio J. O. **Das tendas às telhas**: a educação escolar das crianças ciganas da Praça Ca-lon-Florânia/RN. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14503>. Acesso em: 23 set. 2024.

---

Recebido em junho/2024 | Aprovado em novembro/2024

## **MINIBIOGRAFIA**

### **Flávio José de Oliveira Silva**

Professor, pedagogo, especialista em educação. Mestre e doutor em educação pela UFRN, consultor em educação, membro do Instituto Histórico e Geográfico do RN, coordenador estadual de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação e Coordenador Estadual da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

E-mail: [flaviojose@educar.rn.gov.br](mailto:flaviojose@educar.rn.gov.br)