

A formação continuada de professores *gadjés* no município de Raposa/MA

The continuing education of Gadge teachers in the municipality of Raposa/MA

La formación continua de maestros *Gadjés* en el municipio de Raposa/MA

Luane Mendes Gonçalves

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1962-5194>

Iran de Maria Leitão Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4309-0742>

Resumo: Este artigo apresenta uma situação de pesquisa realizada no município de Raposa/MA, sobre a formação de professores *gadjés* frente à diversidade cultural dos alunos. A investigação se originou de questões suscitadas a partir da experiência de uma professora da rede pública no município de Raposa, ao se deparar com um corpo estudantil composto por crianças ciganas e não ciganas. A partir desse exercício maior, este artigo aborda o desafio contido na formação de professores não ciganos, que precisam lidar com a diversidade cultural e étnica no ambiente escolar. O objetivo é analisar a formação de professores *gadjés* no município de Raposa/MA frente a essas questões. Para tal, apresentaremos a reflexão de especialistas a respeito da formação docente e a importância de se incluir as diversidades, bem como apresentamos as primeiras evidências empíricas já encontradas. Este artigo adota uma abordagem qualitativa, coletando as falas dos professores nas categorias Formação de Professores, Diversidade Cultural e Ciganos, e utilizando técnicas de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). Apoiamo-nos também nas contribuições metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica. O principal achado da pesquisa é que a formação de professores *gadjés* no município de Raposa pode ser aprimorada ao incorporar práticas inclusivas e culturalmente sensíveis, que considerem a sazonalidade e os hábitos culturais específicos das famílias ciganas. Concluímos trazendo perspectivas para uma formação que alcance não só os professores, mas também a diversidade cultural dos alunos, destacando os possíveis desafios enfrentados por ambos.

Palavras-chaves: formação de professores; identidade Étnica; ciganos.

Abstract: This article presents a research situation conducted in the municipality of Raposa/MA, on the training of Gadjé teachers in the face of the cultural diversity of students. The investigation originated from questions raised by the experience of a public school teacher in the municipality of Raposa, when faced with a student body composed of Gypsy and non-Gypsy children. Based on this larger exercise, this article addresses the challenge involved in the training of non-Gypsy teachers, who need to deal with cultural and ethnic diversity in the school environment. The objective is to analyze the training of Gadjé teachers in the municipality of Raposa/MA in the face of these issues. To this end, we present the reflections of experts on teacher training and



the importance of including diversity, as well as present the first empirical evidence found. This article adopts a qualitative approach, collecting the statements of teachers in the categories of Teacher Training, Cultural Diversity and Gypsies, and using content analysis techniques, according to Bardin (2011). We also rely on the methodological contributions of Historical-Critical Pedagogy. The main finding of the research is that the training of Gadjé teachers in the municipality of Raposa can be improved by incorporating inclusive and culturally sensitive practices that consider the seasonality and specific cultural habits of Roma families. We conclude by presenting perspectives for training that reaches not only teachers, but also the cultural diversity of students, highlighting the possible challenges faced by both.

Keywords: teacher training; ethnic identity; gypsies.

Resumen: Este artículo presenta una situación de investigación realizada en el municipio de Raposa/MA, sobre la formación de profesores *gadjé* frente a la diversidad cultural de los estudiantes. La investigación nace a partir de las preguntas suscitadas por la experiencia de una profesora de una escuela pública del municipio de Raposa, al enfrentarse a un alumnado formado por niños gitanos y no gitanos. A partir de este ejercicio más amplio, este artículo aborda el reto que supone la formación del profesorado no gitano, que necesita abordar la diversidad cultural y étnica en el ámbito escolar. El objetivo es analizar la formación de profesores *gadjé* en el municipio de Raposa/MA a la luz de estas cuestiones. Para ello, presentamos las reflexiones de expertos respecto a la formación docente y la importancia de incluir la diversidad, además de presentar las primeras evidencias empíricas ya encontradas. Este artículo adopta un enfoque cualitativo, recogiendo los testimonios del profesorado en las categorías Formación del Profesorado, Diversidad Cultural y Gitanos, y utilizando técnicas de análisis de contenido, según Bardin (2011). Nos apoyamos también en los aportes metodológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica. El principal hallazgo de la investigación es que la formación del profesorado *gadjé* en el municipio de Raposa se puede mejorar incorporando prácticas inclusivas y culturalmente sensibles que consideren la estacionalidad y los hábitos culturales específicos de las familias gitanas. Concluimos aportando perspectivas para una formación que alcance no sólo a los docentes, sino también a la diversidad cultural de los estudiantes, destacando los posibles desafíos que enfrentan ambos.

Palabras clave: formación continua; gitanos; diversidad cultural.

1 Introdução

Embora o curso de Pedagogia seja fundamental e apresente muitas questões importantes, ele nem sempre é suficiente para preparar os educadores para situações inesperadas. Ao iniciar a trajetória no campo da educação, é possível que recém-licenciados se deparem com desafios imprevistos, como foi o caso de uma das autoras deste artigo ao se engajar como professora na Unidade de Ensino São Joaquim, localizada no bairro de Jus-sara, no município de Raposa, estado do Maranhão. Atuando como professora há quase 12 anos, ela encontrou uma comunidade formada por famílias de pescadores, marisqueiros, horticultores e ciganos. Sendo uma não-cigana, uma *gadjé* (como os ciganos *Calon* identificam os não ciganos), ela foi levada a refletir sobre o processo de formação docente. Para avançar, foi essencial mobilizar perspectivas teóricas, autores e materiais que permitissem apresentar o cenário e trazer à tona as situações e os participantes, num exercício reflexivo.

Esse contexto se passa em uma escola mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizada em uma área onde vivem famílias de etnia cigana. A maioria dos alunos é oriunda desse núcleo, cuja sazonalidade e hábitos culturais específicos desafiam os pressupostos e as rotinas incorporadas no cotidiano da instituição escolar, principalmente a frequência escolar das crianças. Esses desafios se somam a outras situações sociais que afetam a aprendizagem desses alunos. Isso nos leva a perguntar: Quais são as concepções dos professores sobre sua formação enquanto professores *gadjés* no município de Raposa/MA, considerando o contexto de diversidade cultural e a presença de famílias ciganas?

A relevância da pesquisa sobre a formação de professores no município de Raposa justifica-se pela localização estratégica do município na microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, a apenas 21 km da capital do Estado do Maranhão. Atualmente, Raposa possui uma população de aproximadamente 31.586 habitantes e está situada na Ilha de Upaon-Açu, região que também abriga os municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar e a capital maranhense, São Luís.

Embora seja um município de pequeno porte, a proximidade com a capital confere a Raposa uma importância estratégica considerável na região metropolitana, facilitando o acesso a recursos e serviços da capital. A paisagem praiana e cercada de manguezal atrai diversas comunidades, incluindo os povos ciganos, devido à presença de muitos terrenos de terras devolutas, à vista para o mar e próximos da capital. Essa combinação de fatores atrai ainda famílias de pescadores vindas do Ceará, famílias marisqueiras, horteiras¹ e ciganas, formando uma comunidade diversificada e única.

A diversidade cultural e social no município de Raposa apresenta desafios significativos para a formação de professores, que precisam lidar com a sazonalidade e os hábitos culturais específicos das famílias ciganas, além de outras situações sociais que afetam a aprendizagem dos alunos. Portanto, este artigo tem como objetivo analisar as concepções desses professores sobre sua formação, diante da necessidade de práticas inclusivas e culturalmente sensíveis no contexto educacional em Raposa. Além disso, busca-se elencar as opiniões dos pareceristas sobre a questão.

Baseando-se nas contribuições de André (2001), é de extrema importância que o futuro professor aprenda a observar, formular questões e hipóteses, e selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e encontrar caminhos alternativos para sua prática docente. Nessa perspectiva, os cursos de formação desempenham um papel significativo ao desenvolver uma atitude vigilante e inquisitiva nos professores,

¹ Horteiras – nome dado pelos moradores de Raposa a profissionais especializados no cultivo de plantas ou hortaliças, como cheiro verde, vinagreira, pimenta, alface e outros.

capacitando-os a tomar decisões assertivas nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

Portanto, a hipótese desta pesquisa é de que a formação de professores *gadjés* no município de Raposa pode ser aprimorada ao incorporar práticas inclusivas e culturalmente sensíveis que considerem a sazonalidade e os hábitos culturais específicos das famílias ciganas. Isso pode ser alcançado principalmente através de cursos de formação continuada, mobilização escolar e documentos oficiais que destaquem em seu bojo essa identidade escolar. A pesquisa também considera a especulação histórica sobre a origem dos ciganos na Índia, reconhecendo que, ao longo dos séculos, muitas comunidades ciganas adotaram um estilo de vida sedentário.

É crucial não associar a identidade cigana exclusivamente ao nomadismo, mas compreender que a itinerância foi, por muitos anos, uma estratégia de sobrevivência. Seguindo a perspectiva de Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019), que afirmam que “[...] os ciganos são uma comunidade intergrupala étnica, composta por mais de quinze milhões de pessoas pelo mundo”, a pesquisa visa analisar o desafio contido na formação de professores não ciganos. Esses professores precisam lidar com a diversidade cultural e étnica no ambiente escolar.

Este estudo é parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, atualmente em desenvolvimento, que analisa a formação continuada de professores não ciganos que atuam na docência com alunos romani no município de Raposa, Maranhão. O estudo foca, sobretudo, nas concepções desses professores e nas condições institucionais e materiais de trabalho.

Temos como base a Pedagogia Histórico-Crítica, pois foi a que mais nos permitiu dialogar com a/as concepção/concepções pedagógicas de formação de professores no contexto da diversidade cultural, tendo em vista o desafio apresentado na concepção desenvolvida no imaginário brasileiro, que prioriza a ideia de um povo formado pela mistura, e não considera aceitável uma sociedade formada por diferentes grupos étnicos. Pois, para Saviani (2011, p. 80):

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Primeiramente, será explanada a formação docente e o respeito às diversidades, refletindo sobre o esforço realizado pela sociedade para incluir a diversidade no contexto escolar, incluindo as opiniões dos pareceristas. Em seguida, serão apresentadas as primeiras evidências empíricas sobre a formação de professores *gadjés* no município de Raposa, Maranhão (MA). Em uma análise conclusiva, estabeleceremos uma correlação entre a formação do professor e o respeito às diversidades, trazendo considerações sobre o que é ser cigano e não cigano, bem como observações sobre os professores *gadjés* e seus desafios no município de Raposa/MA. Concluiremos sugerindo procedimentos a serem adotados na formação, de forma a que seu alcance não se restrinja aos professores, mas também inclua todos os alunos, com destaque para os desafios enfrentados pelos professores e alunos, no sentido de que a diversidade cultural é uma característica de sociedades pluriétnicas e precisa ser positivada no âmbito da experiência escolar.

2 Formação docente e respeito às diversidades: o que dizem os pareceristas

No que se refere ao respeito e à valorização às diversidades no âmbito da formação docente, destacamos a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e em seu Artigo 5º menciona que seus egressos deverão estar aptos a:

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006, p. 1).

Nesse mesmo sentido, posiciona-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990):

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. [...] Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (Brasil, 1990, p. 1).

Convém também recordar os princípios estabelecidos na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura, dos quais destacamos:

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015, p. 4).

E, dentre os aspectos a serem considerados no projeto de formação docente, o 5º artigo da referida Resolução, menciona: “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (Brasil, 2015, p. 6).

Essa Resolução também determina que “A educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação profissional do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, estabelecidas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, cujo Artigo 8º define que “a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (Brasil, 2012a, p. 2).

Mais especificamente, no que tange ao direito dos povos ciganos à educação escolar, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 14/2011, Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

V – quanto à formação de professores: a) é dever das instituições de Educação Superior que ofertam cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional das crianças e adolescentes circenses, assim como de outros coletivos em situação de itinerância, e de seus pais, mães e/ou responsáveis como parte do cumprimento do direito à educação (Brasil, 2011, p. 4).

Com teor em consonância, temos a Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, decorrente do mencionado Parecer, do qual destacamos:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros (Brasil, 2012b, p. 1).

Sobre a formação docente, a mencionada Resolução afirma:

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação (Brasil, 2012b, p. 2).

É importante registrar que o Documento Orientador para os Sistemas de Ensino foi publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) e produzido pelo Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação da Resolução CNE/CEB nº 3/2012. O objetivo do documento 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” (Brasil, 2012, p. 4).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em seu Capítulo III - Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente – estabelece, no Art. 8º, os fundamentos pedagógicos dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, destes destacamos:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 5).

E elenca como uma das competências gerais docentes:

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, identi-

dades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 13).

No Maranhão, a Resolução nº 93/2015 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que estabelece normas para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências, assim determina:

Art. 3º - O Sistema de ensino do Estado do Maranhão, por meio dos seus estabelecimentos público e privado de Educação Básica, deve assegurar a matrícula de estudantes em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de impedimento, preconceito ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental mediante declaração dos pais ou responsáveis. [...]

Art. 5º Os cursos de formação inicial e continuada de professores devem proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação. [...]

Art. 9º A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão deve criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 1º Os programas ou ações socioeducativas destinadas a estudantes itinerantes devem ser elaborados e implementação com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às características socioculturais, políticas e econômicas dos acima citados.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais devem garantir o respeito às especificidades culturais, regionais, religiosas, étnica e racial dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório na forma da lei (Maranhão, 2015, p. 2-3).

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), apresenta dentre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; e

XII - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2024, p. 4).

E, de acordo com o art. 7º da mencionada Resolução, as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior para profissionais do magistério da educação escolar básica devem garantir: “[...] a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras [...]” (Brasil, 2024, p. 7).

No art. 10, O documento em tela define que, ao final do curso de formação inicial em nível superior, o egresso deverá estar apto a:

X - estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito: a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras (Brasil, 2024, p. 8).

Entretanto, em seu art. 8º, ao definir as diretrizes dos cursos de formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica para a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar do Campo e a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2024, p. 7), não faz alusão aos povos itinerantes. O amparo legal a uma formação docente voltada às diversidades não é recente, em âmbito nacional e local. Porém, a explicitação do direito dos povos ciganos à educação escolar encontra-se somente nas resoluções específicas, o que contribui para a sua não visibilidade e para a fragilidade com que o tema é tratado na formação docente, considerando os desafios que a realidade apresenta tanto para eles quanto para os profissionais que trabalham com crianças e jovens ciganos.

3 Formação de professores *Gadjés*: primeiras evidências empíricas no município de Raposa-MA

A primeira evidência inicia-se com a análise de uma instituição escolar, na qual a presença da população cigana se manifesta como um desafio para a promoção da inclusão cultural. Embora a Escola São Joaquim possa ser percebida, inicialmente, como “uma es-

cola comum”, há um detalhe significativo: muitas famílias da comunidade evitam matricular seus filhos na escola para evitar a convivência com alunos ciganos. Conseqüentemente, essa situação explica o baixo número de alunos em comparação com outras escolas públicas do município.

O nome oficial é Escola São Joaquim, mas é frequentemente chamada de “escola de ciganos”, o que erroneamente sugere que somente ciganos podem estudar lá, o que não é verdade. As crianças não conhecem sua própria história, origem ou cultura, e frequentemente escondem essas informações para evitar discriminação. Os professores e funcionários não reconhecem a cultura cigana em sala de aula como um elemento curricular relevante. Nem o município nem a escola possuem registros dessa população. Esses dados foram coletados com base na experiência de uma das autoras, que foi professora vinculada à instituição.

Figura 1 – Frente da U.E. São Joaquim.



Fonte: Acervo da autora.

O Brasil, com sua vasta diversidade cultural, apresenta desafios únicos para os professores em todo o país. A diversidade étnica em sala de aula pode incluir situações que envolvem diversos grupos e aparatos institucionais, como indígenas, quilombolas, ciganos, populações tradicionais e instituições escolares e de atendimento à saúde, dentre outros. Em relação ao universo cigano e ao modo de vida acampado, dados do IBGE confirmam que essa realidade é comum a várias regiões do Brasil, não se restringindo ao local da nossa pesquisa:

Os estados da Bahia, Minas Gerais e Goiás apresentam as maiores concentrações dos assentamentos ciganos. Segundo levantamento realizado pelo IBGE, em 2011, os acampamentos que existem no Brasil a partir das informações fornecidas por

gestores municipais, de acordo com esses dados 849 cidades brasileiras possuem acampamentos. A maioria deles (372) está em 293 municípios do Nordeste. Na região Sudeste, Minas Gerais é o estado com maior número: 175 acampamentos em 127 cidades mineiras. A historicidade do deslocamento dos povos ciganos no Brasil aponta para uma chegada inicialmente pelo Estado da Bahia, a primeira capital colonial do Brasil, a partir dali tinham migrado para o Estado de Minas Gerais. Os demais fluxos migratórios são múltiplos.²

Esses dados influenciam o contexto escolar brasileiro ao integrarem a formação de professores e a diversidade cultural, trazendo os ciganos e as diversas situações experimentadas por essa comunidade como uma fonte de reflexão. Portanto, o desafio contido na formação de professores não ciganos, que precisam lidar com a diversidade cultural e étnica no ambiente escolar, torna-se evidente.

Durante a experiência da professora, percebemos que as crianças ciganas desconhecem sua própria história, origem ou cultura, e não raro, quando sabem, por temerem o preconceito, omitem essas informações. Podemos, todavia, relatar que os ciganos são uma comunidade étnica heterogênea, cuja identidade é marcada por uma forte simbologia resultante da interação com as sociedades não ciganas. Conforme discutido por Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019, p. 15), os ciganos são:

Divididos em diversos grupos e subgrupos, com suas próprias características culturais e percepções identitárias, os ciganos são influenciados pelos contextos históricos e culturais resultantes das formações políticas, sociais e econômicas dos países onde vivem e das atitudes das sociedades com relação a eles. Os múltiplos impactos das sociedades mais amplas contribuem para moldar a estrutura multidimensional das identidades ciganas, de forma distinta e irregular.

Diante desse esclarecimento sobre a comunidade cigana, podemos associar o desconhecimento da cultura cigana na Escola São Joaquim com a própria história dos ciganos. De acordo com Moonen (2011, p. 12):

Os próprios ciganos nunca deixaram documentos escritos sobre o seu passado e muitos ciganólogos informam que os ciganos, em geral, não têm a mínima ideia sobre suas origens e, o que é pior, nem demonstram interesse em saber de onde vieram os seus antepassados.

Além disso, desde os primeiros estudos sobre os ciganos, não há consenso sobre sua origem e o termo “cigano”. As suposições carecem de base empírica suficiente. Eles já foram chamados por diversos nomes e há registros de sua presença desde o século XI na

² Brasil. <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani>. Acesso em 06 jun. 2024.

Turquia, onde viviam em cavernas, como músicos nômades, ferreiros e sapateiros. Embora haja uma hipótese de origem egípcia, ela permanece indefinida e baseada em lendas. Ciganólogos consideram a origem indiana mais provável devido às semelhanças linguísticas e físicas; no entanto, há uma escassez de dados por vários motivos. A origem dos ciganos permanece um tópico de debate.

Segundo Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019, p. 72):

Quanto ao exônimo ‘Cigano’, ele encontra provavelmente a sua origem no persa *chaugān* que era o nome que se dava ao treino militar dos cavalos de combate, termo que, através de uma evolução semântica, passou a designar o empregado de estabulário ou o mercador de cavalos. Os exércitos Seljúcidas, cuja língua era o persa, deturparam a pronúncia em *Cigan/Cingene* que passou a designar certas castas especializadas nas artes de cavalaria.

Vários termos ou denominações genéricas que os europeus deram aos misteriosos e exóticos imigrantes não são aceitos ou uma autoidentificação por parte dos próprios ciganos, visto que:

O fato de ser chamado de ‘cigano’ – uma palavra criada por não ciganos, já estabelece intercâmbios emblemáticos entre os universos, já que os atributos impregnados nessa palavra sugerem comportamentos e representações simbólicas. Se ‘ser cigano’ é o mesmo que ser ladrão ou vagabundo então o não cigano que trata o cigano como ‘cigano’ ‘recebe de volta um tratamento conveniente e convencional afinal’, como afirma Fazito (2006, p. 691) ‘chamar um cigano de ‘cigano’ constitui uma ofensa grave’ (Goldfarb, Toyansk e Chianca, 2019, p. 106).

Diante disso, é importante para esta pesquisa, cujo *locus* é uma escola onde a presença cigana se manifesta, ressaltar que essa presença despercebida se torna um desafio de inclusão cultural. Essa situação pode afetar a interação entre as crianças e representa um desafio significativo para os professores, que precisam lidar com a diversidade cultural de forma eficaz e inclusiva.

É fundamental delimitar claramente quem são os ciganos que pertencem à comunidade nas proximidades da Escola São Joaquim para evitar contradições e estigmas. Segundo Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019, p. 16), é possível observar na revisão de literatura quatro principais grupos de ciganos: roma, sinti, romanichal e calon e, dentre o que mais se aproxima aos que nosso estudo se atém é o grupo Calon, uma vez que membros desse grupo: “Falam geralmente espanhol ou português e chib (derivado do romani). Eles foram os primeiros a chegar ao Brasil, como deportados de Portugal a partir do Século XVI. Ao lado dos romá, compõem um grupo numeroso no Brasil”.

Conforme dito acima, a identificação precisa desses grupos é crucial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis, que reconheçam e valorizem a diversidade étnica presente no ambiente escolar. Tal como dizem Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019, p. 19):

Os ciganos seriam uma comunidade étnica heterogênea, dividida em diversos grupos e subgrupos com suas próprias características culturais e percepções de suas identidades, classificados de acordo com a língua, estilo de vida, endogamia, ocupação, tempo de residência em dado país, religião, etc., cujo denominador comum da identidade étnica coletiva costuma ser observado a partir de alguns elementos que formariam o núcleo da identidade: a noção de origem compartilhada (indiana) e traços culturais similares (apesar de relativa diversidade derivada principalmente por fatores externos e pela flexibilidade da tradição oral). Acrescentamos que a noção de distinção dos não-ciganos constitui uma importante característica comum a todos os ciganos.

No entanto, a visão sobre quem é considerado cigano foi divulgada em vários tempos e lugares, trazendo o seguinte estereótipo:

Os ciganos foram descritos como quem possui 'uma pele escura, baixa estatura, crianças nuas, moradia em tendas, preferência por roupas encarnadas, uma língua secreta, danças sensuais, endogamias; indivíduos sujos e horrorosos, medrosos e covardes, ladrões, mentirosos, sem noção do pecado' (Fazito, 2006, p. 707 *apud* Goldfarb, Toyansk e Chianca, 2019, p. 108).

Diante da tensão entre considerar os alunos como uma comunidade étnica heterogênea e se basear em estereótipos, podemos identificar como evidência empírica a Escola São Joaquim, onde a presença de alunos de origem étnica distinta da sociedade local se manifesta como um desafio para uma educação inclusiva e multiétnica. Isso ocorre porque os pressupostos do currículo se sustentam em uma perspectiva na qual a cultura é tomada, geralmente, como algo homogêneo e compartilhado por todos.

Passamos então a refletir no registro dessa população no nosso estado, algo que se faz presente há bastante tempo. Foi em 1574 que ocorreu a chegada do primeiro grupo da etnia *Calon* ou *Kalé*, deportado de Portugal. Segundo Cavalcante (2021, p. 30):

O Maranhão foi apontado por alguns autores e pesquisadores como o lugar destinado a João Torres e sua mulher, os primeiros Calons degredados de Portugal ao Brasil, em 1574 [...], os quais, pesquisadores identificaram documentos salientando as terras maranhenses como local a serem enviados os ciganos degredados.

E, de acordo com Braga, Ferreira e Braga (2012, p. 1):

A escolha do Maranhão não era, de modo algum, aleatória: o destino dos degredados seria as áreas menos densamente ocupadas pelos colonizadores, nas quais o espaço seria disputado com os índios. Ainda que segregados na metrópole, dava-se preferência aos ciganos, e não ao gentio da terra, no processo de ocupação de determinadas áreas da colônia portuguesa na América.

Como demonstra o levantamento realizado pela Associação Internacional Maylê Sara Kali (AMSK), o Maranhão conta com aproximadamente quatro mil ciganos estabelecidos em municípios como Afonso Cunha, Alto Alegre do Maranhão, Barra do Corda, Barão de Grajaú, Boa Vista do Gurupi, Central do Maranhão, Codó, Governador Edson Lobão, Cachoeira Grande, Icatu, Itapecuru Mirim, Lagoa do Mato, Miranda do Norte, Morros, Píneiro, Pirapemas, Nova Olinda do Maranhão, São João do Paraíso, São Pedro dos Crenetes e São Roberto. Dentre esses municípios, Raposa não é citado.

Embora o Maranhão seja catalogado como um estado onde vivem famílias ciganas, com dados principalmente provenientes de órgãos da saúde, como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sobre o atendimento a povos ciganos por Pessoa Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos em Família Cigana, o município de Raposa ainda se encontra invisível. Os dados apresentados no documento “Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano” (Brasil, 2016) reforçam essa invisibilidade do povo cigano no município. Quando apresenta os dados da região Nordeste e do estado do Maranhão, as cidades listadas são Afonso Cunha, Alto Alegre do Maranhão, Barão de Grajaú, Boa Vista do Gurupi, Cachoeira Grande, Icatu, Itapecuru-Mirim, Morros, Pirapemas e São João do Paraíso, e não mencionam Raposa.

Considerando a realidade do nosso local de pesquisa em Raposa, Maranhão, há 23 escolas municipais que oferecem o ensino fundamental. Dentre elas, destaca-se a Escola São Joaquim, localizada próxima a um acampamento de famílias ciganas. Nós experimentamos essa presença não por dados escolares ou municipais, mas de forma concreta, ao observarmos a predominância do nome Sarah/Sara entre as alunas matriculadas. O nome é popular por ser o nome da *Santa Sara Kali*, que é considerada padroeira dos ciganos, cuja celebração é realizada no dia 24 de maio.

A segunda evidência refere-se ao perfil profissional dos docentes. Como já foi destacado na seção anterior do artigo, um grupo étnico como os ciganos, se incorporaram à sociedade nacional utilizando de estratégias para lidar com os preconceitos. Por isso, vivem exercendo funções econômicas disponíveis – comerciante itinerante, artista, adivinho, leitora de mãos – que traziam consigo a necessidade de deslocamentos / itinerância, o que gera um desafio: como lidar com crianças e jovens que precisam frequentar a escola, enquanto os pais estão engajados em atividades que podem levá-los aos deslocamentos? Lembramos aqui que a ausência de vínculo/matricula nas instituições escolares pode gerar ameaça de punições legais, inclusive a perda do poder paterno.

Por outro lado, convém perguntar: quem são os professores que atuam na devida escola? A maioria dos professores são mulheres e têm entre 20 e 30 anos; os demais, entre 40 e 50, e há uma única professora com mais de 50 anos. Esta última trabalha há mais de 10 anos na escola, enquanto as demais trabalham na escola entre 1 e 4 anos. Aquelas que não moram nas proximidades da escola São Joaquim, residem em outro bairro do município de Raposa. Nenhuma delas mora em outro município. Elas se consideram de etnia branca ou negra, não havendo nenhuma professora que se considere indígena ou cigana.

Entre as professoras estão inclusos todos os profissionais que lidam diretamente com os alunos em sala de aula e que têm vínculo com a escola no período observado (2023-2024), abrangendo tutores, auxiliares de sala e professores regentes. A maioria tem vínculo via contrato com a prefeitura. A formação acadêmica inicial está bem equilibrada entre não ter, estar cursando, ter concluído o ensino superior e ter feito somente o curso de magistério. Na formação continuada, a maioria prefere a modalidade 100% presencial, numa escala decrescente para online e presencial, e 100% online, considerando-a mais proveitosa para sua aprendizagem enquanto professoras.

A maioria dos professores participam de outras atividades não relacionadas à escola, tais como projetos sociais em comunidades carentes (Projeto Solidariedade), cursos online, aplicação da metodologia ABA, cursos de Pedagogia e Letras, reforço escolar, pós-graduação, entre outros cursos online. A escola se tornou escola em tempo integral em 2023 e atualmente tem 8 turmas e 145 alunos. Elas relatam que, em cada sala de aula, há entre 1 e 6 alunos que se autodeclararam ciganos. Portanto, podemos perceber uma estreita relação entre o professor não cigano e o processo de ensino-aprendizagem de uma criança cigana sobrecarregada de estereótipos, preconceitos e identidade cultural advindos da sua história e diáspora. Isso nos leva a questionar quais concepções pedagógicas os professores da 1ª fase do ensino fundamental da Unidade Escolar São Joaquim têm sobre formação continuada voltada para a diversidade cultural dos seus alunos.

A terceira evidência está centrada nas declarações das professoras, analisadas a partir das categorias formação docente, diversidade cultural e presença da população cigana. Longe de sanar todas as questões pertinentes, esta terceira evidência se enreda nas contribuições de Bardin (2011) para a análise do conteúdo coletado; de Nóvoa (2019) para as questões pedagógicas; e de DaMatta (1987) e Teixeira (2008), para as temáticas relacionadas aos ciganos.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em formato de grupo focal, com o intuito de resgatar as memórias das aulas e rotinas de sala de aula durante o período de 2023 a 2024. Foram utilizados blocos de anotações pela pesquisadora e filmagens. O aplicativo *Transkriptor* foi empregado para transformar as falas dos professores em texto, facilitando a análise. Entre os 14 funcionários presentes estavam: professores de Educação

Infantil e Ensino Fundamental, tutores, auxiliares de sala e a gestora. Foram coletadas 23 falas em dois encontros realizados na própria escola. Dentre essas falas, destacamos e analisamos uma para cada categoria da pesquisa.

No que se refere à categoria de análise Formação de professores, é fundamental identificar e compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, pois isso facilita a identificação de lacunas na formação docente e contribui para o desenvolvimento de políticas educacionais. Tais políticas devem visar à preparação adequada dos professores para lidar com a diversidade cultural e étnica dos alunos. Destacamos as seguintes falas das docentes, as quais ilustram bem esses aspectos:

Quando saio de casa, meu marido fala: - 'Vai pra onde, teus ciganos?' Eu pensava muito diferente quando não trabalhava na escola São Joaquim, hoje vejo que é como uma outra escola e até melhor (Professora A, 2024);

Tem que ter experiência para saber lidar com os alunos ciganos, pois no fundo são carinhosos e são 'atentados' como qualquer criança (Professora B, 2024).

Essa fala revela uma mudança significativa na percepção da professora em relação à comunidade cigana. Inicialmente, ela compartilha um comentário do marido que carrega um tom pejorativo e estigmatizante, referindo-se aos alunos ciganos de forma possessiva e desdenhosa. No entanto, a professora destaca que sua experiência na Escola São Joaquim transformou sua visão. Ela passou a perceber a escola como uma instituição comum, e até melhor, do que outras escolas. Essa mudança de perspectiva é crucial, pois demonstra que o contato direto e a convivência com a comunidade cigana podem desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo uma visão mais inclusiva e positiva.

Então, observamos nas falas uma mudança de percepção por parte dos funcionários da escola. Fora da escola, há uma visão diferente (e possivelmente negativa) sobre a escola e a presença cigana, mas a experiência direta no ambiente escolar traz uma nova perspectiva positiva para quem trabalha no colégio. Isso sugere que a interação direta e o trabalho em um ambiente diversificado podem mudar percepções e atitudes.

A esse propósito, Nóvoa (2019, p. 11) pontua:

A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Diante dessa análise e em conformidade com Nóvoa (2019), chegamos ao resultado de que é na formação continuada, no coletivo e no seio da escola que se consagram alternativas para o desenvolvimento de uma prática docente sólida, autônoma e consciente diante do contexto histórico, social e cultural em que esses professores estão inseridos.

Primeiramente, ao analisar a fala da Professora C (2024), quando diz: “*Chamo meus alunos carinhosamente de meus cigatinhos*”, reportamo-nos a DaMatta (1987), quando menciona que as formas de tratamento são representativas das hierarquias sociais no modelo de colonização portuguesa. Ele afirma que:

A sociedade portuguesa à época da colonização do Brasil é um todo social altamente hierarquizado, com muitas camadas ou «estados» sociais diferenciados e complementares. Tão hierarquizada que até as formas nominais de tratamento, isto é, o modo de uma pessoa se dirigir a outra, estavam reguladas em lei desde 1597 e foram reguladas novamente em lei de 1739 (DaMatta, 1987, p. 65).

A utilização do diminutivo “cigatinho” exemplifica um mecanismo que, ao mesmo tempo, parece afetivo, mas funciona como um desqualificativo social. Chamar um aluno de “meu cigatinho” reflete um padrão presente na nossa sociedade, que muitas vezes não é percebido como um problema. Embora possa parecer afetivo e desejável, esse tratamento não gera um conhecimento ou reconhecimento da etnia cigana. Em vez disso, perpetua uma visão estereotipada e estigmatizada, enxergando os ciganos como exóticos, pobres, meio selvagens ou não civilizados.

Da mesma forma, utilizar termos como “meu japonêsinho” ou, de maneira ainda menos aceitável, “meu neguinho”, não contribui para quebrar essas visões estereotipadas e preconceituosas. Essas expressões reforçam a ideia de que determinadas etnias são vistas de maneira inferior ou exótica, em vez de serem reconhecidas e valorizadas em sua diversidade cultural.

De acordo com Teixeira (2008), a menção ao aluno na fala recai sobre um tom pejorativo e merece reformas significativas, possivelmente relacionadas à diversidade e à melhoria da qualidade educacional. Ele afirma que:

Na falta de um vocábulo que designe com propriedade o conjunto completo de todas as comunidades ciganas, adotar-se-á a expressão ‘ciganos’, cujo sentido é aceito na sua generalidade, para referir-se a todos os indivíduos assim chamados. Embora se reconheça que tal uso nunca tenha tido plena legitimidade no seio das várias comunidades analisadas (Teixeira, 2008, p. 11).

Esse ponto sugere que a formação continuada de professores é um fator crucial na integração da diversidade cultural e na criação de um ambiente escolar acolhedor e

inclusivo. Devemos ressaltar a importância de nos referirmos aos grupos étnicos de forma respeitosa e evitar generalizações ao chamar os alunos de “ciganos”, ainda que seja carinhosamente, já que isso pode perpetuar estereótipos e preconceitos.

Já a respeito da segunda categoria de análise, Diversidade Cultural, é necessário reconhecer que ela nos permite uma compreensão mais profunda das práticas culturais, históricas e sociais dos ciganos, muitas vezes estereotipadas e mal compreendidas. Nessa perspectiva, foi destacada a fala da docente Professora D (2024), que ilustra bem esse aspecto: “Conhecem coisas que vão além da idade deles, não usam ‘com licença’, não é um conhecimento infantil, é de maldade e de namoro.”

Essa fala evidencia a crença de que existe uma maneira única de ser criança. Problematiza o modo pelo qual a concepção é construída a partir de uma visão de classe média e urbana. A fala revela preconceitos em relação às crianças ciganas, sugerindo que possuem conhecimentos considerados inadequados para sua idade. Isso indica a necessidade de formação continuada que ajude os professores a compreenderem melhor e respeitarem as diferentes formas de conhecimento e comportamento cultural.

As narrativas históricas sobre os ciganos, muitas vezes, perdem-se pela generalização exagerada (fala-se dos ‘ciganos’ como tendo apenas uma única cultura); apenas umas poucas linhas sustentam o caráter diferencial de cada comunidade cigana estudada. E quando os autores se cansam das individualidades, esboçam a unidade (frágil e talvez inexistente) de múltiplos ciganos. Tanto o historiador quanto o ciganólogo escrevem como se todos os ciganos fossem apenas um só (o ‘cigano típico’ ou o ‘cigano genérico’) (Teixeira, 2008, p. 12).

A pesquisa de Karpowicz (2018, p. 155) relata que as crianças, quando questionadas sobre o que as identifica como ciganos, respondem que são as formas de tratamento, além da língua e as vestimentas pois, de acordo com o relato das próprias ciganas, eles não têm o hábito de utilizar expressões como “com licença”, “muito obrigado”, “por favor”, entre outros. Tal exemplo nos faz refletir se o fato de as crianças não usarem os mesmos tratamentos que os professores e serem vistos como mal-educados, se há uma pedagogia não condizente com a construção da identidade dos povos ciganos.

No que se refere à terceira categoria de análise, Ciganos, ela contribui para o fortalecimento das pesquisas e estudos sobre essa comunidade, dando visibilidade a suas demandas e necessidades. Destacamos a fala da Professora E (2024), que diz: “Não vejo a cultura cigana aqui como imaginava, eu vejo muito é criança com falta de higiene e cuidados.” Essa declaração revela uma percepção negativa da identidade cigana, sublinhando a falta de higiene e cuidados, o que demonstra uma visão estereotipada e limitada. Isso res-

salta a importância de promover uma compreensão mais abrangente e positiva dos ciganos e se alinha com a contribuição de Teixeira (2008, p. 66) sobre higienismo:

higienismo provocou uma transformação quanto à vestimenta, sobretudo nas camadas mais altas, introduzindo um conjunto de regras rígidas.²⁶⁰ Isso distanciou, bruscamente, as famílias de elite das famílias brancas pobres, mas principalmente dos ciganos. Apesar da existência de alguns ciganos ricos, principalmente no Rio de Janeiro, a maioria dos ciganos era pobre. Por isso as mulheres, sobretudo, utilizavam trajes tidos como exóticos. Já os homens, tal como se verifica nas pranchas de Debret de 1823, utilizavam roupas como quaisquer outros homens de suas classes sociais; pois para negociar não era interessante que fossem identificados como sendo ciganos. Era, portanto, uma estratégia de ocultação da identidade (Teixeira, 2008, p. 66).

A análise de Teixeira (2008, p. 66) sobre o higienismo e suas implicações na vestimenta é crucial para entender como as regras rígidas de higiene e aparência, especialmente nas camadas mais altas da sociedade, afetaram as diferentes classes sociais e, em particular, os ciganos. Enquanto alguns ciganos ricos conseguiam se inserir em certos círculos sociais, a maioria vivia na pobreza, o que se refletia em suas vestimentas consideradas exóticas, especialmente entre as mulheres.

Essa visão limitada e estigmatizada relatada tanto por Teixeira (2008) quanto na fala da professora E (2024) pode afetar negativamente a autoestima e o desempenho escolar das crianças ciganas. Ao serem vistas de forma pejorativa, elas podem se sentir discriminadas e excluídas do ambiente escolar, o que pode impactar sua motivação e engajamento nos estudos. A falta de compreensão e valorização da cultura cigana por parte dos professores pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e excludentes. Os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade cultural de forma respeitosa e inclusiva, promovendo um ambiente em que todas as culturas sejam reconhecidas e valorizadas.

5 Conclusão

Em resumo, esta pesquisa demonstrou que a diversidade cultural tem um impacto significativo na formação de professores *gadjés* no município de Raposa/MA. O principal achado da pesquisa é que essa formação pode ser aprimorada ao incorporar práticas inclusivas e culturalmente sensíveis, que considerem a sazonalidade e os hábitos culturais específicos das famílias ciganas. Esses achados têm implicações importantes para a prática docente e sugerem que a diversidade cultural seja considerada na formação de professores *gadjés* no município de Raposa/MA, em futuros programas de cursos de formação de professores.

As implicações práticas mostram que o resgate histórico dos modos de vida dos alunos se torna um aliado para a formação continuada de professores na perspectiva da diversidade cultural, visando a maiores parcelas de aprendizagem. Durante esta pesquisa, foi realizado um breve levantamento do percurso histórico-cultural dos povos ciganos, contribuindo para a análise e a compreensão da etnia cigana, por isso consideramos igualmente importante que os professores também conheçam a história e a cultura cigana.

As implicações teóricas desta pesquisa revelam a necessidade de abordar o etnocentrismo na formação de professores. Ao não incluir a cultura cigana no currículo, a escola contribui para a invisibilidade e o desrespeito cultural dessa comunidade, reforçando o etnocentrismo no ambiente escolar. A resistência ao entendimento e à integração de culturas diversas demonstra a importância de promover uma formação docente que valorize e respeite a diversidade cultural. Portanto, é essencial destacar que a formação dos professores *gadjés* deve ser baseada no conceito de cultura para que reconheçam e integrem a cultura cigana como parte fundamental do processo educativo.

Quando os professores não integram a cultura cigana no currículo, eles deixam de reconhecer e valorizar a história, crenças e hábitos de uma comunidade significativa. Essa lacuna na formação docente perpetua a invisibilidade cultural dos alunos e impede uma educação inclusiva que respeite e valorize a pluralidade cultural presente na escola. Portanto, reconhecer e incluir a cultura cigana no currículo é um passo vital para promover uma educação mais inclusiva e honrar as múltiplas narrativas que compõem a comunidade escolar. Isso se reflete não apenas no enriquecimento do conteúdo pedagógico, mas também na construção de um ambiente onde todas as crianças se sintam vistas e valorizadas, independentemente de sua origem cultural.

A principal limitação da pesquisa foi a incapacidade de inferir a importância da participação e democratização dos conteúdos escolares para todas as crianças, inclusive as ciganas. Ainda há perguntas que permanecem sem resposta, tais como: Já houve alguma escola no município que melhorou a sua qualidade educativa a partir da valorização da diversidade cultural de seus alunos? A diversidade cultural já foi um ponto de melhoria da qualidade em outras escolas? Alguma escola no município de Raposa já implementou práticas educativas que acolheram a diversidade cultural?

O avanço no conhecimento da área traz novas perspectivas para uma formação que abranja não só os professores, mas também a diversidade cultural dos alunos, destacando os possíveis desafios enfrentados por ambos. A estreita relação entre o professor não cigano e o processo de ensino-aprendizagem de uma criança cigana, carregada de estereótipos, preconceitos e identidade cultural resulta na necessidade de reconhecer a problemática didática entre professores e o desafio da diversidade cultural em sala de aula. Há um atrito social entre ciganos e não ciganos em todo o Brasil, com representações e estigmas

associados à selvageria, desonestidade, crueldade, canibalismo, imoralidade, mentira e feitiçaria, que recaem sobre a aprendizagem dos alunos e na formação continuada dos docentes em serviço.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus, 2001. p. 55-69.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, F. S.; FERREIRA, L. A.; BRAGA, B. V. S. Os povos ciganos no Maranhão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2012, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, 2012. Disponível em: <https://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/3162.htm>. Acesso em: 20 set. 2024.
- 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: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 6 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. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. **Subsídios para o cuidado à saúde do povo cigano**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rcp001_12.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_12.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 6 set. 2024.
- BRASIL. **Povos ciganos – Romani**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [202-]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?op->

tion=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 6 set. 2024.

CAVALCANTE, J. S. **Sou mais cigano que morador**: relações interétnicas e a questão da identidade cigana em São João do Paraíso - MA. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia/CCSST, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

GOLDFARB, M. P. L.; TOYANSK, M.; CHIANCA, L. O. (org.). **Ciganos**: olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

KARPOWICZ, D. S. **Ciganos**: história, identidade e cultura. Porto Alegre, Editora Fi, 2018.

MARANHÃO. **Resolução nº 93/2015**. São Luís: Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2015.

MOONEN, F. **Anticiganismo**: os ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. rev. e atual. Recife: [S.n.], 2011.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

Recebido em maio/2024 | Aprovado em novembro/2024

MINIBIOGRAFIA

Luane Mendes Gonçalves

Formada em Pedagogia (UFMA), dedicou-se ao estudo das abordagens pedagógicas freireana e histórico-crítica. Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia. Cursa o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFMA).
E-mail: luane.golçalves@discente.ufma.br

Iran de Maria Leitão Nunes

Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestrado em Administração e Supervisão Escolar - American World University of Iowa, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-doutorado na Universidade Aberta de Lisboa.
E-mail: iran.nunes@ufma.br