ISSN 1981-416X
https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.AO08

CC BY

ISSN

Artigo

REVISTA
DIÁLOGO
EDUCACIONAL

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Alunos ciganos e sua relação com a escola: perspectivas de uma comunidade educativa

Roma students and their relationship with school: perspectives from an educational community

Alumnos gitanos y su relación con la escuela: perspectivas de una comunidad educativa

Miriam do Prado Teles Silva [a]
Paraíso-Tocantins, TO, Brasil
Universidade (SIGLA), Instituto, Faculdade, Departamento

Patrícia Cristina Albieri de Almeida [b]
Engenheiro Coelho, SP, Brasil
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Como citar: SILVA, M. do P. T.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos ciganos e sua relação com a escola: perspectivas de uma comunidade educativa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 90, p. 2015-2030, jul./set. 2026. https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.AO08

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como os atores de uma comunidade educativa percebem os alunos ciganos e sua relação com a escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública de Guapó (GO), por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores, dois coordenadores pedagógicos e três mães ciganas. A análise de conteúdo revelou múltiplos desafios à inclusão escolar, como o

[a] Mestre em Educação Profissional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Atualmente é professora da Escola de Tempo Integral Padre Conrado, coordenadora pedagógica na Escola Municipal Dona Sanita, e-mail: miriampradoteles@gmail.com
[b] Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, É Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas e professora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp, e-mail: palmeida@fcc.org.br

desconhecimento da cultura cigana por parte dos profissionais da educação, a invisibilidade dos alunos, a infrequência escolar, a reprodução de estereótipos e práticas discriminatórias, além da fragilidade no vínculo entre escola e família. Conclui-se que a efetivação do direito à educação para alunos ciganos requer formação intercultural dos profissionais que atuam na escola, a implementação de políticas públicas específicas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Somente por meio de uma abordagem que reconheça as identidades do povo cigano, o enfrentamento das práticas discriminatórias e a construção de um ambiente escolar que promova o pertencimento, a escuta e o respeito mútuo será possível garantir que a escola cumpra seu papel como espaço de aprendizagem e justiça social para crianças ciganas, historicamente invisibilizadas no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Cultura cigana. Aluno cigano. Diversidade. Educação intercultural.

Abstract

This article presents the results of a study aimed at understanding how members of an educational community perceive Romani students and their relationship with the school. This qualitative study was conducted in a public school in Guapó (GO), through semi-structured interviews with six teachers, two pedagogical coordinators and three gypsy mothers. The content analysis revealed multiple challenges to school inclusion, such as the lack of knowledge of gypsy culture on the part of education professionals, the invisibility of students, school infrequency, the reproduction of stereotypes and discriminatory practices, and the fragility of the bond between school and family. It is concluded that the realization of the right to education for gypsy children in the early years of elementary school requires intercultural training of professionals working in the school, the implementation of specific public policies and the development of pedagogical practices that value cultural diversity. "Only through an approach that acknowledges the identities of the Romani people, confronts discriminatory practices, and fosters a school environment that promotes belonging, active listening, and mutual respect will it be possible to ensure that schools fulfill their role as spaces of learning and social justice for Romani children, who have been historically marginalized in the Brazilian educational landscape.

Keywords: School inclusion; Romani culture; Romani student; Diversity; Intercultural education.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender cómo los actores de una comunidad educativa perciben a los alumnos gitanos y su relación con la escuela. Se trata de un estudio cualitativo realizado en una escuela pública de Guapó (GO), mediante entrevistas semiestructuradas con seis docentes, dos coordinadores pedagógicos y tres madres gitanas. El análisis de contenido reveló múltiples desafíos para la inclusión escolar, como el desconocimiento de la cultura gitana por parte de los profesionales de la educación, la invisibilidad de los estudiantes, la baja asistencia escolar, la reproducción de estereotipos y prácticas discriminatorias, además de la fragilidad en el vínculo entre la escuela y la familia. Se concluye que la garantía del derecho a la educación para niñas y niños gitanos en los primeros años de la educación primaria requiere formación intercultural para los profesionales que trabajan en la escuela, la implementación de políticas públicas específicas y el desarrollo de prácticas pedagógicas que valoren la diversidad cultural. Solo a través de un enfoque que reconozca las identidades del pueblo gitano, enfrente las prácticas discriminatorias y promueva un ambiente escolar basado en el sentido de pertenencia, la escucha y el respeto mutuo, será posible asegurar que la escuela cumpla su papel como espacio de aprendizaje y justicia social para los niños y niñas gitanos, históricamente invisibilizados en el escenario educativo brasileño.

Palabras clave: Inclusión escolar. Cultura gitana. Alumno gitano. Diversidad. Educación intercultural.

1. Introdução

Apesar dos avanços na garantia de direitos constitucionais e na implementação de políticas públicas voltadas à diversidade, ainda são muitos os desafios para promover a educação inclusiva de crianças ciganas nos anos iniciais do ensino fundamental. O Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007, afirma que povos e comunidades tradicionais, como é o caso dos ciganos, são grupos que se reconhecem como culturalmente diferenciados possuindo "formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição" (BRASIL, 2007).

A cultura cigana, de modo geral, apresenta características singulares em diversos aspectos, e o respeito a esses traços culturais são necessários para que a instituição escolar se configure como um espaço inclusivo, capaz de acolher a diversidade e afirmar a identidade das crianças ciganas no contexto educacional. Essa postura é essencial no enfrentamento de episódios de discriminação, exclusão e invisibilidade social, que marcam a trajetória desse povo desde o século XIV.

Registros históricos apontam para eventos ocorridos na Suíça, em 1471, na Península Ibérica em 1492 e, durante a Reconquista cristã, entre 1558 e 1603, além da escravidão nos Balcãs, que perdurou até o século XIX. Não se pode deixar de mencionar a implementação da política de extermínio dos ciganos durante a Segunda Guerra Mundial, que resultou na deportação de mais de 23 mil famílias de Roma para Auschwitz-Birkenau, onde enfrentaram condições desumanas (Sambati, 2015).

A história de exclusão dos povos ciganos ainda pode ser observada. Segundo o relatório do Ministério Público Federal (Brasil, 2020, p. 7), embora os ciganos tenham seus direitos constitucionais, econômicos, sociais e culturais assegurados, muitos ainda enfrentam a invisibilidade, permanecendo não recenseados e desprotegidos, além de se depararem com políticas que não promovem a inclusão e, em alguns casos, se revelam abertamente discriminatórias.

A Constituição Federal, de 1988, ao assegurar direitos para minorias étnicas, marcou um importante avanço na inclusão das comunidades ciganas. Complementarmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforça a prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes, garantindo que as crianças ciganas tenham acesso à educação, à saúde e a uma vida digna. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, prever condições de igualdade para o acesso e a permanência na escola, a efetividade dessas leis, como assevera Dantas (2020), é comprometida pela falta de alinhamento entre o currículo escolar e as realidades culturais das comunidades, dificultando a plena inclusão de crianças e adolescentes ciganos no sistema educacional.

Considerando a importância do acesso e da inclusão dos povos ciganos na educação formal, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação cujo objetivo foi compreender como os atores de uma comunidade educativa, que conta com estudantes ciganos matriculados, percebem esses alunos e sua relação com a escola.

1.1 Inclusão e justiça social na escola

Definir justiça social e inclusão é um desafio dada a complexidade e a evolução desses conceitos ao longo do tempo. Estêvão (2001, 2016) explica que a narrativa da justiça social como aquela que contribui para a redução das desigualdades sociais e educacionais é, historicamente, objeto de interpretações variadas e conflitantes. E a ideia de inclusão tem sido compreendida para além da inclusão de alunos com deficiência. A escola inclusiva, como uma política de justiça social, pressupõe um conceito amplo de inclusão, que abrange não só crianças com deficiência ou superdotação, mas, também, minorias linguísticas, étnicas ou culturais, além de grupos marginalizados ou de áreas desfavorecidas.

Entretanto, como argumenta Azevedo (2013), acolher todos os alunos não é suficiente para garantir justiça social. A autora explica que uma escola pode ser legalista e oferecer igualdade de oportunidades, mas ainda assim ser injusta se não atender às necessidades específicas de cada estudante. A justiça educacional, nesse sentido, exige que cada aluno receba o que é necessário para seu pleno desenvolvimento, o que implica uma abordagem ética e sensível

às desigualdades. A autora também critica o modelo pedagógico padronizado e rígido, que perpetua e intensifica as desigualdades sociais. Ele propõe uma justiça moral, que acolha todos os alunos e ofereça mais oportunidades aos desfavorecidos, com foco na criação de um ambiente de aprendizagem que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento humano.

Dubet (2004) e Crahay (2013) ampliam o debate quando afirmam que a escola não apenas sofre os efeitos das desigualdades sociais, mas também as reproduz. Dubet (2004) defende que uma escola justa deve atuar como agente de transformação, adotando medidas compensatórias como cotas, reforço escolar e atividades culturais. No entanto, essas ações enfrentam, segundo o autor, resistência dos defensores do modelo meritocrático tradicional e têm impacto limitado, pois os grupos mais afetados pelas desigualdades carecem de poder para reivindicar seus direitos.

Crahay (2013) apresenta um debate ético sobre os três princípios fundamentais da justiça, analisando como a escola pode promover uma abordagem mais equitativa. Esses princípios incluem as justiças distributiva, comutativa e corretiva. Ele também explora três concepções de igualdade na pedagogia: de tratamento, de oportunidades e de resultados. Para o autor, a primeira concepção de igualdade reflete o ideal de justiça igualitária, assegurando que todos os alunos tenham acesso à mesma qualidade e aos mesmos conteúdos de ensino. No entanto, os defensores da igualdade de aquisição defendem a legitimidade de alocar mais recursos aos estudantes menos favorecidos, tanto intelectual quanto culturalmente. Essa abordagem busca criar condições para que todos adquiram competências essenciais para se desenvolverem na sociedade contemporânea.

A escola inclusiva deve criar as condições reais para que os estudantes, independentemente de suas origens, culturas ou necessidades específicas, participem ativamente do processo educativo. A valorização das diferenças deve ser entendida como um elemento que enriquece a convivência e a aprendizagem, promovendo um ambiente em que cada indivíduo se sinta acolhido, respeitado e estimulado a crescer.

Nesse sentido, impõe-se aos sistemas de ensino o compromisso de desenvolver políticas e práticas capazes de responder de forma efetiva às distintas características, potencialidades e necessidades da diversidade dos alunos. Conforme Pereira (2011), muitas comunidades ciganas, especialmente aquelas em situação de pobreza e exclusão social, percebem a escola como um espaço hostil à sua cultura. Essa percepção é reforçada por experiências de preconceito e desconhecimento por parte da comunidade escolar. A ausência de registros formais sobre os povos ciganos, como apontam Machado, Martins e Silva (2017), contribui para sua invisibilidade nos censos educacionais e, consequentemente, para a ausência de políticas públicas específicas.

Rodrigues e Olanda (2020) enfatizam a importância de integrar a cultura cigana no debate sobre diversidade e inclusão. A justiça social na escola só será efetiva quando a diversidade for reconhecida como valor e quando todos os estudantes, inclusive os pertencentes a minorias étnicas, tiverem assegurado o direito de aprender com dignidade, respeito e equidade. A esse respeito, Silva Filho (2022) alerta para a influência da branquitude como padrão cultural dominante, que silencia e marginaliza outras identidades sob o discurso de igualdade formal. Destaca que a escola deve promover o pertencimento étnico e respeitar as expressões culturais de todos os grupos, inclusive os ciganos.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e de caráter exploratório, realizada com o objetivo de compreender como os atores de uma comunidade educativa percebem os alunos ciganos e sua relação com a escola. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública localizada nas imediações de uma comunidade cigana, que tem matriculado alunos desse grupo nos últimos anos, no município de Guapó, Estado de Goiás. O instrumento de coleta de dados consistiu em entrevistas conduzidas a partir de roteiros semiestruturados, elaborados com base na literatura da área e nos objetivos geral e específicos da pesquisa. Para garantir a qualidade das informações obtidas junto à equipe gestora, aos professores e aos familiares das crianças ciganas, foi elaborado um roteiro específico para cada grupo de entrevistados, de modo a assegurar uma melhor apreensão de seus pontos de vista, dificuldades, expectativas e sugestões relacionadas à inclusão escolar de alunos ciganos.

Participaram da entrevista1 três mães de origem cigana, cujos filhos estavam matriculados na instituição de ensino à época da coleta de dados, seis professores que lecionavam na referida escola há pelo menos três anos e dois coordenadores pedagógicos que também atuavam na instituição há mais de três anos. As mães ciganas, os coordenadores e quatro professores foram entrevistados presencialmente, em locais e horários definidos por eles. Dois professores, que também atuam em outros municípios, foram entrevistados via Zoom no período noturno, único horário disponível. As entrevistas com a coordenação, professores e mães das crianças ciganas foram gravadas para permitir uma análise sistemática dos dados. Além disso, um questionário de caracterização foi enviado a professores e coordenadores pedagógicos para coletar informações como idade, formação acadêmica e experiência profissional.

A entrevista com as mães ciganas exigiu cuidados metodológicos específicos. Ao chegar ao acampamento, a pesquisadora foi recebida por diversas pessoas e não conseguiu conduzir a entrevista em ambiente reservado, o que resultou em constantes interrupções e interferências. Em determinados trechos, houve a participação do esposo de duas das mães entrevistas, que interviram pontualmente. Além disso, especialmente no início, alguns moradores orientavam as entrevistadas a não se pronunciarem, revelando um temor de possíveis represálias, especialmente por parte da escola. Diante disso, foi necessário reafirmar reiteradamente o sigilo das informações. Apesar das respostas inicialmente serem neutras, à medida que a conversa avançava e as mães compartilhavam experiências concretas, tornaram-se mais evidentes suas percepções e posicionamentos sobre os temas abordados.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios. As três mães de alunos ciganos entrevistadas, com idades entre 29 e 32 anos, foram identificadas como Jade Kalin, Esmeralda Calon e Natasha Anakleyde — nomes escolhidos por suas raízes tradicionais ciganas. Os coordenadores pedagógicos Dara (54 anos) e Apolo (47 anos), bem como os professores Davi, Ester, Sara, Estevão, Moisés e Rebeca, com idades entre 29 e 52 anos, atuam na instituição há mais de três anos. Quatro docentes possuem entre cinco e oito anos de experiência na docência, enquanto dois acumulam 25 anos de atuação na área.

Todo o material coletado foi analisado segundo a perspectiva da análise de conteúdo. Depois de realizadas leituras flutuantes, as informações relevantes foram destacadas utilizando um sistema de cores para identificar ideias centrais em cada grupo de entrevistas (mães, professores e coordenadores pedagógicos). As cores representaram diferentes temas: vermelho para aproveitamento escolar, verde para infrequência e evasão, marrom para questões culturais da comunidade cigana, laranja para inclusão e exclusão escolar, roxa para a relação das crianças ciganas com a escola, cinza para a importância da educação segundo os pais e azul para a relação dos pais com a escola. Esses dados foram organizados em uma planilha agrupando as falas de acordo com as cores e temas abordados, o que resultou na definição de dois eixos temáticos e respectivas categorias apresentadas no texto que segue.

3. Principais achados

As especificidades de como atores de uma comunidade educativa percebem os alunos ciganos e sua relação com a escola foram organizadas em torno de dois eixos temáticos, a saber: cultura cigana e o aluno cigano na escola.

3.1 Cultura cigana

Durante as entrevistas, dois aspectos se destacaram: o *desconhecimento da cultura cigana por professores e coordenadores pedagógicos* e, consequentemente, o *estranhamento em relação a essa cultura*.

O *desconhecimento da cultura cigana* pelos profissionais da escola reflete, segundo Moreira (2023), a falta de formação específica e a efetividade das políticas educacionais inclusivas. Para o autor, essa lacuna se manifesta nos currículos e materiais didáticos, que ignoram as especificidades culturais ciganas, dificultando a comunicação entre professores e estudantes. As falas dos professores Davi e Moisés ilustram esse desconhecimento:

[1] A coleta de dados teve início após a aprovação no Comitê de Ética (CAAE: 76216323.9.0000.5377) e ocorreu em consonância com os princípios éticos da atual legislação (Brasil, 2016).

> [...] Não sabia nem que existia a comunidade dos ciganos no Estado de Goiás. Eu ouvia falar, eu tinha um estereótipo, um desenho, uma imagem sobre a cultura cigana, mas eu não sabia e até hoje eu digo que eu não sei como trabalhar. (Davi, Professor)

> [...] Eu só ouvia falar, nunca tinha tido nenhum convívio, nenhum contato com alunos, também pessoas que fossem ciganas não tinha contato não. [...]. (Moisés, Professor)

Os docentes, em suas falas, destacam o desconhecimento não só da cultura cigana como também da existência dessas comunidades no estado. Como observado por Leinster e Fanti (2021), as dificuldades enfrentadas pelo desconhecimento da cultura e tradição desse povo resulta em uma cisão profunda entre mundos culturais distintos. Logo, as especificidades da cultura cigana, muitas vezes, são desconsideradas ou mal compreendidas causando estranhamentos, como pode-se observar nos relatos a seguir:

> [...] é a maneira de ver a vida deles, os sonhos, o que eles pensam para o futuro, porque é totalmente diferente do que a gente quer para os filhos da gente. Porque você pensa, você tem um filho, quer que estude, que seja independente. Há uma cultura de incentivo aos estudos, já os ciganos, eles têm totalmente uma ideia diferenciada. (Rebeca, Professora).

> Pelo que sei deles, não possuem uma cultura que lhes permitam ter prazer nos estudos, salvo engano, e me corrija se eu estiver errado, eles não são de cultura escrita, não se sentem confortáveis no ambiente escolar. [...] talvez essa organização do próprio sistema escolar faça com que eles se sintam deslocados [...] (Apolo, Coordenador pedagógico dos 3º, 4° e 5° anos)

Essas falas retratam a pouca familiaridade da professora e do coordenador pedagógico em relação à cultura cigana. O professor Davi, por exemplo, relata pensar neles com "aquelas roupas diferentes, as mulheres que leem mão, e as pessoas falam que eles são meio trapaceiros". E a Coordenadora Pedagógica Dara também reconhece a carência de conhecimento sobre a cultura cigana: "[...] falta muito conhecimento em relação aos ciganos. Desconhecemos a cultura e o modo de vida deles e o que sabemos é o que ouvimos um ou outro falar."

Essas verbalizações não devem ser interpretadas como desconhecimento pessoal, mas como sintomas de um sistema educacional que ainda não reconhece plenamente a diversidade étnico-cultural como um eixo estruturante da prática pedagógica. A ausência de formação continuada sobre "culturas minorizadas", como a cigana, compromete o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Como a cultura cigana é pouco difundida na sociedade brasileira, temas como o casamento precoce, as formas específicas de comunicação e a evasão escolar costumam causar *estranhamento* não apenas no ambiente escolar, mas também entre a maioria das pessoas. Casa Nova (2006) observa que a falta de compreensão sobre aspectos como a transmissão oral do conhecimento, a flexibilidade nos horários e a forte interação comunitária pode gerar mal-entendidos e interpretações equivocadas sobre as crianças ciganas. É importante destacar que esse estranhamento é recíproco: para as famílias ciganas, a cultura dos não ciganos também apresenta práticas e valores que lhes são estranhos. Para o autor, a escola é um espaço onde identidades culturais são constantemente moldadas e negociadas. Quando há sinais de desrespeito ou ameaça à cultura cigana, a reação tende a ser intensa, alimentando o receio de que seus costumes sejam desvalorizados ou apagados. A esse respeito, a mãe Natacha comenta:

> [...] Uai, minha filha, nós não despreza ninguém, nós aceita todo mundo, mais é que uns vai deixando nossos costumes, as meninas vai ficando mais pra frente, vai acabando os ciganos de verdade. [...]. (Natacha Anakleide, mãe cigana).

Pinto e Oliveira (2016) sugerem que os professores adotem uma postura de estranhamento para refletir criticamente sobre suas práticas e preconceitos. Isso implica questionar se realmente conhecem a cultura cigana ou se suas abordagens pedagógicas são moldadas por estereótipos e preconceitos. Somente após essa reflexão o docente poderá trabalhar de uma forma que não irá ferir a cultura diferente, assim os ciganos poderão sentir-se seguros ao perceber que sua cultura está sendo respeitada e valorizada.

Muitos ciganos, segundo Moreira (2023), acreditam que a escola convencional não considera sua realidade e cultura, pois o currículo ignora suas aspirações e modos de vida. Para eles, o aprendizado prático, adquirido no ofício e no comércio, é mais valioso do que o conhecimento teórico escolar. Essa percepção reforça a necessidade de a escola reconhecer as particularidades dos alunos ciganos e desenvolver ações para melhor acolhê-los, questão evidenciada nas entrevistas com docentes e coordenadores, que apontam formas de melhorar o atendimento oferecido pela escola:

> [...] Poderia, por exemplo, ver algumas brincadeiras que são da cultura cigana. [...] Temos que mostrar que as culturas conseguem interagir. Eu penso que a escola poderia trazer para dentro da escola como que funciona de fato a cultura cigana, quais são os aspectos principais. (Moises, professor).

A professora Ester concorda com o exposto pelo colega de trabalho e acrescenta que se deve:

> Trazer mais a realidade deles para dentro das atividades escolares. Eu acredito que se na educação, se não conhecemos o indivíduo, se não entendemos a sua cultura, o que pensa, o que almeja, não tem como atender a especificidade dele. Creio que para trabalhar com essas crianças deve haver uma formação específica, como temos para os quilombolas e os indígenas. (Ester-professora).

Daí a necessidade de práticas educacionais que promovam não apenas reconhecimento e tolerância, mas também respeito, convivência e diálogo genuíno com a diversidade (Casa Nova, 2006). Esse é um trabalho diário, contínuo.

3.2 O aluno cigano na escola

A discussão sobre o aluno cigano na escola deve considerar que eles são criados em contextos pautados pela liberdade, participando ativamente das atividades econômicas e sociais de suas famílias. Tal configuração contrasta com o modelo educacional convencional, caracterizado por normas como hierarquia, horários fixos e prazos definidos, o que torna o processo de adaptação escolar particularmente desafiador (Ferreira, 2023).

Neste eixo temático, que trata do aluno cigano na escola, foram identificadas quatro categorias, analisadas a seguir: *invisibilidade do aluno cigano na escola*, *infrequência escolar do aluno cigano*, *acompanhamento da vida escolar dos estudantes ciganos e estereótipos e práticas discriminatórias vivenciadas por alunos ciganos*.

Um primeiro aspecto que chamou a atenção no conjunto dos dados foi a *invisibilidade do aluno cigano na escola*, como se pode notar nas falas que seguem:

> [...] Foi aí que eu descobri que eu tinha ciganos na minha sala, porque quando fui questionar essa questão de os alunos estarem sumidos da escola por tantos dias, então é que me disseram que ele era cigano, até então eu nem sabia que tinha pessoas dessa etnia na minha sala. (Davi, professor).

> [...] eu fui informado que tinham crianças ciganas bem depois [...] a escola não me relatou, não me informou nada a respeito. Então, a escola peca nesse sentido, ela tem que se preparar pra receber essas crianças, haja vista que é comum ter crianças desta comunidade na escola. (Estevão, professor).

Todos os docentes entrevistados relataram não terem sido previamente informados sobre a presença de alunos ciganos matriculados na escola, apesar de a unidade escolar estar situada nas proximidades de uma dessas comunidades. Até o momento da coleta de dados, a instituição não dispunha de projetos ou ações planejadas voltadas ao acolhimento desses estudantes e de suas famílias.

Quando a equipe gestora e os professores desconhecem a presença de alunos ciganos na escola, esses estudantes tornam-se invisíveis no cotidiano escolar. Como consequência, não são previstas ações de acolhimento, tampouco adaptações nas estratégias de ensino que considerem suas especificidades culturais. Embora a legislação brasileira reconheça a importância de práticas pedagógicas diferenciadas para atender à diversidade – incluindo os estudantes ciganos –, muitas escolas ainda não estão preparadas ou estruturadas para garantir esse direito. A esse respeito, o professor Estevão oferece reflexões relevantes ao ser questionado sobre o tema:

> [...] Porque veja bem, se não há práticas voltadas para elas, não há inclusão, e aqui teríamos que abrir um debate sobre inclusão, igualdade e equidade. Mas a verdade é que se elas estão lá, são diferentes, mas não são vistas, estão em um estado de invisibilidade, sua cultura não é ressaltada, trabalhada, então afirmo com veemência que sim (a escola não está cumprindo seu papel). [...] Isso atribuo à falta de conhecimento, [...] porque se depois do conhecimento, não vier a mudança, aí já é restrição de direitos.

A fala do professor Estevão evidencia um ponto crucial: as implicações da ausência de conhecimento sobre a cultura cigana no ambiente escolar. A não implementação de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a identidade desses estudantes configura uma forma de discriminação educacional. Tal omissão fere os princípios de igualdade e inclusão assegurados pela Constituição Federal e pelas diretrizes da educação brasileira.

Com o intuito de compreender a perspectiva da gestão escolar, os coordenadores pedagógicos foram questionados sobre os procedimentos utilizados para a identificação de estudantes ciganos – se essa informação era obtida no ato da matrícula e se havia conhecimento sobre o número de alunos ciganos matriculados na instituição:

> [...] quando a criança ou os responsáveis falam, a coordenação imediatamente repassa para o professor, mais é necessário que os responsáveis digam na secretaria, agora caso não seja relatado, não temos nada para saber se são ou não. (Apolo, coordenador pedagógico).

Tendo em vista compreender melhor como eram realizadas as matrículas e se haveria possibilidade que um estudante de etnia cigana escondesse sua origem, haja vista que não havia como identificá-las, foi perguntado como a escola poderia identificar esses alunos. A esse respeito, o coordenador justifica que:

> Geralmente as meninas da secretaria notam pelas vestes e o modo como eles apresentam. Elas não perguntam se são ou não ciganos, isso é o que observamos, agora quanto a crianças que não se identificam como ciganas, houve sim casos de crianças que só no meio do ano letivo descobrimos que era cigana, porque não relatou nada. (Apolo, coordenador pedagógico).

A ausência de um protocolo institucional para o registro da identidade étnica no momento da matrícula compromete a eficácia das políticas de inclusão. A identificação dos estudantes ciganos depende da autodeclaração das famílias ou da percepção subjetiva de funcionários, baseada em estereótipos. Isso reforça estigmas e pode levar à invisibilidade de alunos que temem discriminação. Ao transferir a responsabilidade para as famílias, a escola negligencia seu papel na criação de mecanismos formais de identificação, essenciais para a produção de dados confiáveis e para o planejamento educacional.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas, diz respeito à *infrequência escolar dos estudantes ciganos*, afetando diretamente seu desempenho. A esse respeito, os professores relatam:

> [...] Teve até uma criança que eu demorei 45 dias para conhecê-lo. Então, eu sabia que ele estava matriculado naquela sala comigo, ele era meu aluno, mas eu não o conhecia. Demorou 45 dias para conhecê-lo. (Davi, professor).

> [...] Faltava bastante, cerca de 15 dias seguidos, até mais que isso. E, assim, nesse sentido, eu acho que ele ficava prejudicado. Os outros que eu já tive, eu tive mais uns outros, uns dois também, que também ficou bastante faltosos. Foi preciso fazer busca ativa para buscá-los. (Ester, professora).

É importante destacar que essa ausência vai além de faltas pontuais: envolve aspectos culturais, emocionais e institucionais. E a infrequência escolar da criança cigana é normalmente acompanhada por um fenômeno adicional: as justificativas apresentadas pelos pais à escola para explicar a ausência dos filhos. É comum que aleguem viagens, deslocamentos ou problemas de saúde. Essa questão é ilustrada nos relatos dos docentes e coordenadores pedagógicos, conforme se observa a seguir

> [...] não sei por que eles mentiam. Todo mundo os conhece aqui e sabe que eles têm residência fixa, então não viajam tanto, eu não sei te dizer, se é algo da cultura deles. (Davi, professor).

> [...] eles dizem que estão doentes só para não irem na aula. Arrumam desculpas demais, demais, demais... Não falam a verdade. Eles são muito espertos. (Sara professora).

> O que existe é o que eu falei: a infrequência e umas historinhas que às vezes a gente descobre dos pais, que não são reais. Eu não sei o que eles estão tentando esconder, qual o medo, não sei. (Dara, coordenadora pedagógica).

Essas justificativas, segundo docentes e coordenadores, tornam-se rotineiras e eles não sabem explicar os motivos pelos quais as famílias supostamente omitem a verdade. Quando tentam fazê-lo, suas interpretações frequentemente revelam juízos de valor.

Com o objetivo de compreender as causas do elevado índice de infrequência escolar entre os estudantes ciganos dessa comunidade, as mães foram questionadas sobre os motivos das faltas frequentes dos filhos. Em resposta, recorreram às mesmas justificativas que apresentam à escola. Uma delas afirmou: "É quando nós saímos, né? Nós viaja para cuidar de negócios, aí ele mata aula [...]" (Esmeralda Calon, mãe de estudante cigano). No momento desse relato, seu esposo interveio, acrescentando: “Não, professora, é que ela tá com receio de falar. Não é toda vez que ela viaja comigo, não” (Esposo de Esmeralda Calon). E, no decorrer da entrevista, conforme os pais estavam mais confortáveis com a as entrevistas, relataram o real motivo da ausência de seus filhos:

> [...] Ele não quer estudar, professora, mas não denuncia não. É que ele diz que não gosta da escola, ficam rindo dele [...] (Natacha Nakleide, mãe de estudantes ciganas).

> [...] é que, muitas das vezes, os meninos não querem ir à escola mesmo. Eles, às vezes, não gosta. Diz que é ruim [...] (Esposo de Esmeralda Calon).

Essas falas corroboram com os estudos de Casa Nova (2006) quando discute as justificativas inverídicas das famílias ciganas para a ausência escolar dos estudantes, ressaltando que docentes e outros profissionais frequentemente ignoram que a mentira, na comunidade cigana, é uma estratégia de sobrevivência. Para o autor, a prática de fornecer justificativas enganosas para a infrequência escolar reflete uma série de dinâmicas subjacentes, incluindo a necessidade de proteger a identidade cultural da família, a falta de compreensão ou adequação das normas escolares e o desejo de evitar possíveis sanções ou críticas da instituição de ensino. Entretanto, isso não quer dizer que as famílias ciganas não valorizem a educação escolar formal:

> [...] É importante, né, minha filha? A escola é importante porque ela traz tudo, traz educação, né? Faz emprego, pode crescer. Quem é analfabeto não tem emprego que presta, nós temos que fazer um estudo. Não pode ficar sem fazer. (Natacha Anakleide, Mãe de estudantes ciganos).

> [...] Aprender a ler, aprender a escrever. Sair, sabendo alguma coisa. Entrar no mercado, na farmácia, numa padaria, num posto de gasolina. Pra trabalhar, né? É, pra trabalhar, no mundo hoje tem que trabalhar, daí ela sabendo pode achar um serviço. (Jade Kalin, Mãe de estudantes ciganos).

Esses relatos retratam que as mães entrevistadas reconhecem a importância da educação formal para o futuro de seus filhos, compreendendo que a escolarização constitui um fator importante para a melhoria das condições de vida e para a mobilidade social. No entanto, vários fatores dificultam a frequência e permanência desses alunos na escola, como, por exemplo, a resistência das crianças para frequentar a escola.

As mães entrevistadas relataram que as crianças choram ao chegar à escola, agarram em suas pernas e demonstram desespero. Jade, uma das mães fez o seguinte questionamento: “[...] A senhora ia de deixar seu filho chorando lá na escola, com gente que ele não gosta?”. Esmeralda Calon também fala sobre como lida com o posicionamento do filho em não frequentar as aulas:

> Eles ficam muito com a gente e eu gosto de ficar perto dele, que é bem tratado, né? Mas, às vezes, eu falo: meu filho, tem que ir na escola. Ele fala: não, mãe, hoje não quero ir não... às vezes, chora, né? Daí a gente fica com dó. (Esmeralda Calon, mãe de estudante cigano).

Observou-se que as mães têm uma tendência a não confrontar as crianças que resistem a frequentar a escola. Leistner e Fanti (2021) afirmam que essas famílias veem a escola como uma ameaça à identidade de seus filhos, temendo que a experiência escolar os afaste de suas raízes e costumes. Essa visão pode contribuir para os altos índices de evasão e abandono escolar entre alunos ciganos (Cardoso; Bonomo, 2019). Esse comportamento pode ser explicado por dois fatores principais: o apego parental e as preocupações com o tratamento escolar.

Foi perguntado às mães qual era o posicionamento da escola em relação às faltas, com o intuito de verificar se havia, de fato, uma busca ativa por parte da instituição. Em resposta, os pais afirmaram

> Professora, pra dizer a verdade, tem vez que nós não fala, que sai. Mas eles também não importa não, eles diz que liga, mais liga nada, não sei se é porque nós é cigano, mas, nas reunião dos pais, eles diz que liga pra nós quando falta, mas não liga não. Mas nós pedi os menino pra avisar, difícil não avisar, mas tem vez que eu acho que eles esquece (Esmeralda Calon, mãe do estudante cigano).

A esse respeito, Apolo coordenador da instituição relatou:

> A gente procura, a gente procura a família, a gente informa a família da necessidade de estar na escola, em algumas circunstâncias, a gente chega ao próprio domicílio da família, como já aconteceu em várias situações, para saber a respeito dos motivos, porque a criança está faltando, porque não tem vindo. E, em último caso, em última circunstância, a gente comunica ao conselho, às autoridades competentes, a respeito das situações que nós não conseguimos solucionar (Apolo, coordenador pedagógico).

O esposo da Jade Kalin contou, durante a entrevista, que a escola, em uma conversa com eles, ameaçou chamar o conselho tutelar. O pai relata que ficou esperando essa visita, no entanto, ela não aconteceu, e ainda acrescentou:

> [...] Eu queria que vinhessem pra eu conversar, dando um medinho nela pro molde ela ir. Ela lá na escola falou: vamos mandar o conselho tutelar lá. Tá, esperei e até hoje nada. E eu quero que vem... quem sabe ela vai, se eles virem, às vezes ela vai, passa um medo nela, muda atitude. [...] Eu queria que eles viessem pra conversar, pra ver. Quando eles disse que ia vir, até fiquei uns dias aqui em casa pra não vir quando ela tivesse só, né? Que ela tem medo, mas ele não apareceu foi nada. (Esposo de Jade Kalin, pai de estudantes ciganas).

A fala do esposo de Jade Kalin revela tensões e contradições que merecem análise, especialmente no que diz respeito à relação entre famílias ciganas e a escola. O pai relata que a intervenção do conselho tutelar seria desejável, pois seria uma forma de persuadir a filha a frequentar a escola. Tem-se, aqui, uma visão ambígua: apesar da desconfiança, o pai tem uma expectativa de que a escola cumpra o seu papel de busca ativa. A frustração do pai com a ausência do conselho tutelar ressalta não só a percepção de abandono institucional, como, também a invisibilidade dos ciganos. Para a professora Rebeca é papel da escola não desistir e persistir quanto à presença do estudante cigano e justificou sua afirmação com o seguinte argumento:

> [...] Ficar esperando a família nos procurar para isso não dá, porque eles não o farão. Então, eu creio que deveria ser uma atitude da escola, porque é a escola, no momento, que detém essa conscientização da importância dos estudos e deve tentar mediar isso, essa interação das culturas. Mas, se não houver interesse, não dá certo. Um fica esperando pelo outro. Uma atitude deve ser tomada (Rebeca, professora).

Esta fala destaca a escola como protagonista na inclusão do estudante cigano, reconhecendo que, devido às condições sociais e culturais, muitas vezes é ela quem precisa tomar a iniciativa para promover a educação e mediar à interação entre culturas. A professora defende que, para garantir a presença do estudante cigano, é necessário um esforço contínuo da escola, que deve engajar as famílias e garantir o acesso ao conhecimento, independentemente dos desafios.

Outro aspecto abordado pelos entrevistados diz respeito ao *acompanhamento da vida escolar dos estudantes ciganos.* Ao serem questionadas sobre a interação que mantêm com a escola e o acompanhamento do processo de

aprendizagem de seus filhos, as mães dos estudantes ciganos relataram ter pouca presença no ambiente escolar, justificando-se da seguinte forma:

> [...] Eu já fui uma vez. [...] Eu não vou mais nas reuniões, eles olham nós torto" (Natacha Anakleyde, mãe de estudante cigana).

> [...] Uai, professora, toda vez que nós vamos lá, eles falam mal dos meninos, reclama de nós, então, quando tem essas reuniões, nós nem leva os meninos, que é pra não ter que ouvir falar isso. Precisa disso não, né? Humilha né?! fala perto dos outros, é ruim, não pode não. (Jade kalin, mãe de estudante cigana).

Nota-se, nas falas das mães, que muitas vezes elas se sentem deslocadas ao enfrentarem olhares constrangedores e atitudes negativas por parte de alguns integrantes da comunidade escolar. Além disso, para essas famílias, a prática de expor publicamente as dificuldades dos alunos durante reuniões de pais é considerada desrespeitosa, à luz dos valores da cultura cigana.

Ao questionar os docentes e a coordenação pedagógica sobre a presença dos pais ciganos no ambiente escolar, relataram:

> [...] mas, todas as vezes que eu tive alunos ciganos, eles, os pais, não se importam muito com a aprendizagem da criança na escola, não dão tanta importância. (Sara Professora).

> [...] a família cigana, ela não tem muito esse respaldo. Eles têm uma outra visão do tempo, do que eles têm que fazer, os afazeres [...] não se esforçavam para que a criança tivesse um bom desenvolvimento, era nítido que a escola para eles não era importante (Rebeca professora).

As falas das mães e das professoras colocam em evidência um desencontro entre como as famílias ciganas e a escola compreendem o envolvimento parental. As mães relatam vivências constrangedoras, de desrespeito e julgamento. Logo, a queixa de que as famílias são ausentes, nesses casos, não é simples negligência e sim uma resposta a situações de exclusão. E as falas das professoras Sara e Rebeca colocam em relevo um olhar estereotipado e reducionista ao atribuir à cultura cigana desinteresse pela educação formal. Daí a importância de considerar os aspectos simbólicos que dificultam a participação das famílias, como, por exemplo, a ausência de estratégias de acolhimento e o preconceito dos profissionais da escola. Partindo da percepção de que a família cigana demonstra desinteresse pelos assuntos relacionados à educação de seus filhos, o professor Davi faz a seguinte elucidação:

> [...] Assim, no ano em que eu trabalhei com eles, pequei um pouco nessa parte, porque aí não falei com a família, não chamei a família, mesmo com a infrequência, porque tem um rótulo, né? Criança cigana, tudo bem, pode. Todas as vezes que eu comentava da criança cigana, já diziam que não adiantava ir atrás, então eu fui deixando passar, mas nunca chamei nenhuma mãe pra conversar. (Davi, Professor).

Esta fala retrata que os estereótipos induzem os docentes a naturalizarem a infrequência dos alunos ciganos, dificultando, assim, a relação entre família e escola. Esse aparente interesse da comunidade cigana pela escola é explicado por Casa Nova (2006), que argumenta que não se trata de uma rejeição, mas reflete o fato de que a educação ainda não foi incorporada de forma significativa às suas rotinas diárias. Segundo o autor, as atitudes da comunidade cigana em relação à educação estão profundamente enraizadas em seu *habitus* étnico, formado no processo de socialização primária, e isso faz com que a escola seja percebida como um espaço estranho.

Essa compreensão restrita do papel das famílias ciganas na educação de seus filhos, tende a atribuir às famílias a responsabilidade principal pelo fracasso ou infrequência dos alunos. Essa tendência ignora as dificuldades vivenciadas pelas famílias ciganas na escola, como, por exemplo, o preconceito institucional, a ausência de estratégias de acolhimento e de mediação cultural. É preciso lembrar que o envolvimento da família não pode ser medido pela frequência a reuniões escolares ou pela capacidade de auxiliar nas tarefas. Em muitos casos, o acompanhamento ocorre por meio do cuidado e incentivo, critérios pouco valorizados pela escola.

É preciso ressaltar que as mães expressam dúvidas com relação ao preparo dos docentes para lidar com os estudantes ciganos:

> [...] Eu acho que eles não sabem dar aula pra cigano, que cigano é diferente. (Esposo de Jade Kalin, Pai de estudantes ciganas).

> [...] eles não têm educação e paciência com as crianças [...] sabe o que é professora, que a gente fica encabulada, é que nenhum desses meninos nosso aqui tá sabendo juntar essas letras, não lê, o que será que é? [...]. (Esmeralda Calon, mãe de estudantes ciganas).

Essas falas retratam que há uma desconfiança das famílias em relação à sensibilidade dos professores frente as especificidades de seus filhos, principalmente as culturais. A dúvida manifestada pela mãe evidencia que a escola tem dificuldades para garantir o direito à alfabetização desses alunos, o que pode ter relação com a ausência de práticas pedagógicas inclusivas.

Apolo, coordenador pedagógico, considerando que na legislação brasileira a educação é um direito, defende a necessidade de políticas públicas específicas que incentivem a permanência da criança cigana nas instituições de ensino, de modo a assegurar o pleno exercício de seus direitos.

> [...] precisaria de políticas públicas, políticas de esclarecimento, de ações educacionais para que essas comunidades, esses pais, tivessem conhecimento dessas possibilidades, e que eles pudessem cobrar do poder público. [...] então eu creio que parte inicialmente de conscientizar de que a educação é muito importante para seus filhos e filhas, e isso, claro, deve partir do poder público (Apolo, coordenador pedagógico).

A fala do Apolo coloca em destaque o papel do Estado e da escola na garantia do direito à educação para crianças ciganas, o que implica combater a homogeneização cultural e criar estratégias de acolhimento. A participação das famílias será potencializada quando elas perceberem que a escola se organiza e prepara seus profissionais para receber alunos ciganos.

Por fim, outro aspecto presente nas falas, principalmente das mães, diz respeito aos *estereótipos e práticas discriminatórias vivenciadas por alunos ciganos*. A população cigana enfrenta considerável discriminação e preconceito em diversos países. A imagem estereotipada de itinerantes em condições precárias, por exemplo, oculta a realidade de muitos ciganos sedentarizados e bem-sucedidos, levando à omissão de suas origens, uma prática que começa na infância. Segundo a professora Sara, seus estudantes "tinham vergonha de dizer que eram ciganos, passavam o ano escolar ocultando o fato de serem ciganos" (Professora Sara 2024).

Ao longo das entrevistas, professores e coordenadores pedagógicos foram questionados sobre a existência de discriminação e preconceito no ambiente escolar em relação aos alunos ciganos. Alguns negaram ter presenciado episódios dessa natureza; outros admitiram tê-los observado, embora alegassem que tais ocorrências eram pontuais. Houve ainda aqueles que consideraram antiético comentar sobre o comportamento de outros profissionais ou estudantes em relação a essas questões:

> [...] Olha, nós ouvimos muitas coisas que não convém relatar... por uma questão de ética (Apolo, coordenador pedagógico).

> [...] Perto de mim, em alguns momentos, eu não tenho visto isso como uma prática não. (Moisés, professor).

> [...] Não, pelo menos na nossa escola, não existe esse tipo de exclusão em relação ao cigano (Dara, coordenadora pedagógica).

Os professores que reconheceram ter presenciado atitudes de preconceito e racismo direcionadas às crianças ciganas – tanto por parte de colegas de sala quanto de docentes – relataram o seguinte:

> [...] um dia uma pessoa aí disse no conselho de classe que não ia mexer com esse negócio de ciganos, porque eles matam para ver o tombo. [...] a gente ouve muita coisa, uma mais difícil de entender que a outra. Já ouvi professor

> fazer piada, dizendo que quer passar o aluno cigano dele pra outro, e o outro dizendo que não quer, e por aí vai (Davi, professor).

> [...] Tem até prática de bullying também contra eles. [...] Viviam implicando, daí revidavam. Os meninos falavam coisas pra eles, sempre ocorria algo do tipo. Falavam de ciganos, de ciganinho, falavam que eles moravam em barracas. (Sara professora).

> [...] A gente vê que as crianças, em alguns momentos, são rotuladas, as outras crianças as notam com diferença [...], mas é claro que, em algumas circunstâncias, tem esses rótulos, e há uma forma diferenciada de tratá-los. Alguns colegas chamam essas crianças de ciganinhos, às vezes de sujos, e já até falas mais pesadas. [...] Que roubam, trapaceiam, mentem [...] E tem professores que afirmavam: não precisava ir atrás das faltas, porque são ciganos, eles não fazem as atividades mesmo, não gostam de estudar (Apolo, coordenador pedagógico).

As falas revelam que o preconceito muitas vezes não é confrontado, mas naturalizado no cotidiano escolar. Ver os alunos ciganos como se fossem "problemas", de que não vale a pena investir neles educacionalmente demonstra uma cultura institucional de tolerância ao preconceito, em que o racismo é banalizado.

De forma unânime, os professores relatam que, durante o recreio, os alunos ciganos costumam se reunir em um espaço específico da escola, permanecendo juntos, conforme relatado a seguir:

> [...] Percebo que eles andam muito entre eles mesmos na hora do recreio. Não sei se é algo da cultura deles mesmos. Mas vejo que estão juntos sempre, nota-se essa união. (Ester, professora).

> [...] observei que, durante o recreio, aqueles que eram ciganos, eles se interagiam entre si, eles saíam da sala no momento do recreio, onde eles ficavam juntos. E as pessoas que não eram ciganas, não conviviam muito com eles (Moisés, Professor).

Esses relatos, embora bem-intencionados, revelam uma certa distância interpretativa. Ao dizer "não sei se é algo da cultura deles mesmos", a professora Ester sugere uma percepção vaga e generalizante, que pode contribuir para uma visão distorcida da cultura cigana. A ausência de formação específica sobre a diversidade cultural leva os docentes a observarem comportamentos sem compreendê-los em profundidade, o que pode reforçar estereótipos. Ainda sobre a permanência dos estudantes ciganos entre seus pares, uma mãe declara:

> [...] Meu filho tem uma prima que não vai na escola sem ele, daí, às vezes, eles, de maldade, separava eles, porque a menina chora sem o primo. Daí, quando ela chorava, eles ficavam falando as coisas. [...]. Se separar, não vão na aula [...] Ele diz que protege ela, que os ciganos andam junto no recreio que é pra um cuidar do outro. (Esmeralda Calon, Mãe de estudante Calon).

A escolha dos estudantes ciganos em permanecerem juntos no intervalo não pode ser compreendida como simples isolamento. Provavelmente trata-se de uma estratégia de proteção e de afirmação identitária. Em situações ou contextos em que há preconceito, estar próximo de pessoas do mesmo grupo é uma forma de obter apoio mútuo e, consequentemente, segurança emocional. A escola, ao esperar que os estudantes ciganos naturalmente se relacionem com os demais, está operando sob uma lógica de assimilação cultural. Para promover inclusão é importante não só reconhecer as diferenças, mas, sobretudo, valorizá-las, criando espaços para que os alunos expressem sua identidade sem serem forçados a abandoná-la.

Durante as entrevistas com as mães e, em alguns casos, com a participação dos pais, observou-se que as temáticas relacionadas ao preconceito e racismo geravam desconforto e frequentemente preferiam o silêncio ou se utilizam de respostas neutras. Ficou evidente o receio das mães entrevistadas em expressar abertamente como compreendem as questões de discriminação e preconceito, prevalecendo uma cultura do medo e do silêncio, adotada como estratégia para evitar possíveis represálias ou conflitos. No entanto, à medida que a entrevista avançava, os participantes demonstravam maior abertura e disposição para relatar experiências relacionadas a essas questões.

> [...] é que uma vez sumiu umas coisas lá na sala, daí o professor pediu pra olhar a mochila dos meninos, eu não gostei não. [...] nós não somos ladrão, o menino disse que não tava na bolsa e não tava. Eu ensinei meu filho a ser

> honesto, e teve mais de uma vez que eles pediam pra olhar a bolsa do meu filho (esposo de Esmeralda Calon, pai de estudante cigano).

> [...] Quando elas vão pra escola, eles xingam ela. E eles um dia falou que as coisas dela tava suja. Eu ia lá falar, mas ela pediu pra não falar nada, disse: depois eles ri de nós, [...] eles dizem que nós caça confusão... Mas, quando nós chega lá, eles nem olha direito na gente, pensa assim que esses é cigano. [...] Minha menina tem nome, o nome dela não é de ciganinha. A senhora acha certo, professora, chamar os meninos de ciganin e ficar falando que eles não aprendem? (Jade Kalin, mãe de estudante cigano).

Percebe-se que essa discriminação, por vezes, se manifesta de forma aberta e explícita. No entanto, há momentos em que ela ocorre de maneira sutil, passando muitas vezes despercebida, embora possa gerar efeitos negativos e duradouros. Para o docente Estevão:

> [...] a partir do momento em que não há a inclusão da criança cigana na escola, então automaticamente há uma exclusão. Porque, se temos uma comunidade com uma etnia diferente dentro da escola, e essa escola não promove a inclusão desta cultura, fazendo com que passem despercebidos, então podemos afirmar que há uma exclusão sim. E a gente vê que também não há muito esforço para a promoção dessa inclusão, talvez pelo fato de desconhecerem a cultura (Estevão, professor).

A fala de Estevão coloca em evidência que a exclusão de crianças ciganas na escola não ocorre apenas por práticas de preconceito, mas, também, pela invisibilização da identidade cultural. A omissão institucional, quando aliada à falta de formação e desconhecimento, contribui para a manutenção de um ambiente escolar excludente. A crítica do professor aponta para a necessidade, dentre outros aspectos, de formação intercultural dos profissionais da educação, bem como de iniciativas que promovam a valorização da diversidade cultural e a construção de um ambiente escolar inclusivo. Como bem ressalta Silva Junior (2018), as experiências de discriminação, como ofensas ou exclusões em atividades escolares, não apenas ferem a dignidade do aluno cigano, mas também limitam seu acesso a uma educação de qualidade.

Considerações Finais

Neste estudo foi possível apreender, nas entrevistas com mães, professores e coordenadores pedagógicos, camadas de desafios, tensões e possibilidades sobre a relação dos alunos ciganos com a escola. Observou-se que, embora a escola seja reconhecida pelas famílias como um espaço importante para o futuro de seus filhos, ela ainda não se configura, na prática, como um ambiente plenamente acolhedor e inclusivo. A ausência de formação intercultural dos profissionais, o desconhecimento sobre a cultura cigana, a reprodução de estereótipos e a falta de estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade contribuem para a infrequência, a evasão e o sentimento de exclusão vivenciado por muitos estudantes ciganos. Por outro lado, as falas também evidenciaram que há, entre alguns docentes, uma abertura para o diálogo e o reconhecimento da necessidade de transformação das práticas escolares. As famílias, por sua vez, demonstraram interesse e valorização da educação formal, ainda que enfrentem barreiras institucionais e culturais que dificultam sua participação mais ativa no cotidiano escolar.

Dessa forma, a inclusão de crianças ciganas nos anos iniciais do ensino fundamental exige mais do que a presença física desses alunos na escola. Requer o reconhecimento de suas identidades culturais, o enfrentamento das práticas discriminatórias e a construção de um ambiente escolar que promova o pertencimento, a escuta e o respeito mútuo. Somente por meio de uma abordagem intercultural será possível garantir que a escola cumpra seu papel como espaço de aprendizagem, cidadania e justiça social para todos, inclusive para as crianças ciganas, historicamente invisibilizadas no cenário educacional brasileiro. Conclui-se com a certeza de que a escola pode ser um espaço de diálogo e valorização da diversidade cultural, promovendo projetos pedagógicos que fortaleçam as identidades e potencialidades dos jovens de diferentes etnias.

Referências

AZEVEDO, Ana Cláudia. Etnias de Portugal: o caso dos ciganos. *E-Revista de Estudos Interculturais*, n. 1, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 fev. 2007.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510,* de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério Público Federal. *Povos Ciganos – Direitos e Instrumentos para sua Defesa*. Brasília: MPF, 2020.

CARDOSO, Grecy Kelle Andrade; BONONO, Mariana. Infância Calin: Socialização Étnica e Identidade Social entre crianças Ciganas. *Psicologia:* Ciência e Profissão, v. 39, p. 67-84, 2019.

CASA-NOVA, Maria José. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações.* Belo Horizonte, MG. n. 2, p. 155-182, 2006.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. *Cadernos Cenpec,* Nova série, São Paulo.v. 3, n. 1, 2013.

DANTAS, José Aclecio. Ciganos, escola e trabalho: Uma histórica violação de direitos. In: BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. *Coletânea de artigos:* povos ciganos - direitos e instrumentos para sua defesa. Brasília: MPF, 2020. p. 379-396

DUBET, François. O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ESTÊVÃO, Carlos V. *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ESTÊVÃO, Carlos V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, Paraná. v. 16, n. 47, p. 37-57, 2016.

FERREIRA, Telma Ellen Drumond. Acolhimento de crianças de origem cigana em escola pública de Minas Gerais, Brasil. *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 149–162, 2023.

LEINSTER, Rodrigo Marques; FANTI, Mabielle Pedra. Vamos falar sobre os ciganos? Projetos educacionais, representações e a desconstrução do estigma no ambiente escolar. *Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 21, n. 71, p. 2038-2066, out./dez. 2021.

MACHADO, Greice Rita Kvietinski; MARTINS, Claudete da Silva Lima; SILVA, Angelica Linhares da Silva. A Inclusão da Cultura "Cigana" nas Escolas de Bagé: Desafios e Possibilidades. *Anais do 9° Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão* - SIEPE, Santana do Livramento, 2017.

MOREIRA, Sheila de Souza. A interculturalidade na educação formal cigana. *Revista Ethne*, Goiânia, GO, v. 2, n. 1, p. 68-96, 2023.

PEREIRA, Cristina da Costa. Ciganos: A oralidade como defesa de uma minoria étnica. *Anuário para el rescate de la tradición oral de America Latina y del Caribe*, 2011.

PINTO, Ana Kátia Pereira; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Ciganos na escola: desafios e potencialidades. *First Published*, Volume 16, Número s1, p. 295-298, 2016.

RODRIGUES, Maria Lucia; OLANDA, Elson Rodrigues. A invisibilidade da cultura cigana nos espaços escolares. In: GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio; FERREIRA, Evandson Paiva; MOURA, Elisandra Filetti (orgs). *Narrativas de professores para professores*: Produtos educacionais para o ensino na educação básica. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. p. 21-28. Coleção Educação básica em pesquisa

SAMBATI, Douglas Neander. A requalificação de uma identidade social através da história oral e do patrimônio cultural: o projeto político nacionalista Romani. In: *Anais do VIII Encontro Regional Sul de História Oral. História Oral*: Lugares e Desafios. Joinville, SC, 2015.

SILVA FILHO, Israel Dias da. A (in)visibilidade social e marginalização das etnias ciganas frente às políticas educacionais: o caso do Povo Calon do Município de Sousa (Paraíba). 2022. 108f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022.

SILVA JÚNIOR, Aluízio de Azevedo. *Produção social dos sentidos em processos interculturais de comunicação e saúde:* a apropriação das políticas públicas de saúde para ciganos no Brasil e em Portugal. 2018. 234f. Tese. Doutorado em Informação e Comunicação em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 11.10.2025 / 10.11.2025

Aprovado/Approved: 06.07.2026 / 07.06.2026