

PEDAGOGIA ITINERANTE NA PANDEMIA: Questões interculturais em relação à diversidade das comunidades ciganas

Andreia da Silva Pereira¹ & Mariana Fernandes dos Santos²

¹IFBA – Instituto Federal da Bahia, Brasil. dealissa@gmail.com

²IFBA – Instituto Federal da Bahia, Brasil. marianafernandes.ifba@gmail.com

Introdução

A educação deve proporcionar o desenvolvimento social por meio da cultura, da libertação, da emancipação e da humanização, permitindo aos diversos sujeitos o exercício da sua cidadania, com a consciência dos seus direitos e deveres. Para que haja de fato esse desenvolvimento, nessa perspectiva crítica e emancipatória, esses sujeitos precisam se sentir motivados, com processos educacionais que levem em consideração fatores culturais, suas vivências e formas acessíveis de diálogos, de modo que os processos de aprendizagem alcancem populações que foram negligenciadas histórica e estruturalmente (União Europeia, 2000) inclui-se aí, os povos das comunidades ciganas.

Os ciganos são vistos de forma preconceituosa, estereotipada e discriminatória. Os conceitos acerca desse povo sempre partiram de ideias distorcidas, que se reproduziram ao longo do tempo, reforçando o processo de exclusão desse grupo itinerante. Segundo Moonen (2011) essas contradições geradas pela ignorância contribuem para que a população não cigana continue adotando atitudes discriminatórias e políticas contrárias aos interesses desse grupo, o que é considerado anticiganismo.

Para Perpétuo (2018, p.21), “o povo cigano faz parte da minoria étnica que sofre muitos preconceitos dentro e fora do espaço escolar”. A história desse povo não aparece nos livros, sua cultura não é vista de forma positiva nas relações estabelecidas nas instituições de ensino e não há formações espe-

cíficas que abordem essa temática. Esses fatores contribuem para que os povos das comunidades ciganas não se sintam representados nos espaços educativos, ocasionando a evasão e o abandono que foram potencializados durante a pandemia.

A mobilidade constante dos ciganos sempre teve impacto no processo de educação escolar, a situação de itinerância, muitas vezes, não permite acompanhar as exigências e currículos desse processo de escolarização, o que tem contribuído para que a marginalização desses grupos em espaços escolares, seja ainda mais ampliada. Além disso, o espaço escolar não propõe uma articulação organizada que afirme ações pedagógicas, voltadas para a diversidade dessas etnias.

Diante do período vivenciado no ensino remoto causado pela pandemia, a falta de acesso às tecnologias digitais expôs ainda mais o processo de vulnerabilidade de muitas populações em situação de itinerância, dentre elas a população cigana, que mais uma vez não é assistida no processo educativo escolarizado. Assim, percebe-se a ausência de práticas que contribuam para o empoderamento e reconhecimento dos ciganos dentro dos aspectos da formalidade a que se propõe a educação escolar.

Nesse sentido, desenvolver propostas pedagógicas interculturais que promovam uma educação também para a população em situação de itinerância como as comunidades ciganas é de suma importância, no que tange à inclusão e a diversidade, pois nessa perspectiva, as práticas de ensino corroboram para que uma educação pautada no desenvolvimento integral do indivíduo, se desenvolva no sentido de completude e omnilateralidade do ser humano, conforme compreende Ramos (2014).

Promover essa integralidade parte do princípio de se pensar em currículo numa dimensão ampla, no que se refere aos diversos papéis desempenhados pelo estudante, que perpassam por fatores históricos e sociais que não podem ser descontinuados, nem desconectados das interações culturais que contribuem para a produção significativa de novos conhecimentos, como afirma Machado (2009).

Nesse contexto, revela-se a importância de práticas emancipadoras, conscientes, que possam ser viabilizadas também em outros espaços educativos pós-pandemia, articulando ações pedagógicas que não estejam voltadas para a cultura da classe dominante, mas que também contemple outros saberes, vivências populares, representações culturais e sociais que respeitem a temporalidade e os ciclos de tarefas que surgem a partir das necessidades advindas dessas populações.

Questões interculturais e diversidade das comunidades ciganas

O Brasil é um país onde se concentra uma grande população de etnias ciganas. Este grupo se estabeleceu em praticamente todos os estados brasileiros, mas principalmente na Bahia. Segundo um mapeamento inicial realizado em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 849 cidades brasileiras possuem acampamentos de comunidades ciganas e grande parte dessa população já possui moradia fixa, reduzindo muito a questão dos deslocamentos constantes. Porém, alguns grupos ainda se utilizam de atividades itinerantes que, com o advento da pandemia, tiveram de ser suspensas, impactando diretamente nos modos de sobrevivência desses grupos.

Povo de uma cultura rica e peculiar, os ciganos trazem em seu histórico de itinerância uma diversidade de hábitos e costumes que foram sendo arraigados de acordo com o território por onde passavam, mas sem sobrepujar os traços culturais e os processos históricos fortemente expressivos na forma de viver dessa população.

Os grupos que compõem a etnia cigana são os Rom, os Calon e os Sinti. Cada grupo possui, dialetos, tradições e costumes próprios que vão sendo transmitidos oralmente (cultura ágrafa) e preservados de acordo com essas especificidades. A diversidade das comunidades ciganas, precisa ocupar os mais variados espaços educacionais. No entanto, a invisibilidade e o silenciamento dessa cultura tem se fortalecido nas práticas preconceituosas e excludentes que ainda se manifestam nestes ambientes. Conhecer e vivenciar ainda se constitui o caminho principal para a inclusão.

Pensar em acesso à educação dos povos ciganos em situação de itinerância é pensar nas interações que culturas diferentes podem propor entre si, valorizando e respeitando os diversos processos de aprendizagens. Para Rocha (2017), essa movimentação parte de um entendimento voltado para a etnoeducação e interculturalidade. Mesmo presentes em todos os lugares, poucos ciganos frequentam a escola e um número menor ainda consegue concluir os anos finais do Fundamental I ou chegar ao ensino Médio. “A escola não está preparada para receber pessoas ciganas” (Silva; Junior, 2020), fator que gera distanciamento da educação formal e continuidade das condições de subalternização decorrentes dessa problemática.

O apagamento histórico em relação às construções e contribuições da população cigana em todas as interfaces da nossa sociedade, e que tam-

bém se expressa no âmbito escolar, advém das estruturas colonialistas e eurocêntricas que, para Dussel (2016, p. 63), atende a uma cultura distinta, hegemônica, que sempre descaracterizou e desqualificou as diversas experiências culturais, impossibilitando um diálogo intercultural, “transversal e “transmoderno”.

As questões culturais, o preconceito, e outros estigmas ainda dificultam o acesso, a permanência e o êxito de crianças, adolescentes e jovens ciganos no âmbito escolar, a “supressão de diálogos” no que se refere à interculturalidade das comunidades ciganas, evidencia a imposição e hierarquia daqueles que se consideram “superiores” em relação ao conhecimento (Bragatto, 2017). A ausência de debates sobre os povos ciganos e o direito à educação, contradiz os processos de interação e inclusão de acordo com as relações que podem ser estabelecidas nos diferentes espaços educacionais e as ligações que se concretizam, partindo de um viés intercultural.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser concebida como um processo de formação de atitudes baseadas numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzidas por procedimentos verticais e hierarquizantes.

A educação que leva em conta a importância das relações étnicas é entendida como o processo construído pela simetria intensa entre sujeitos diferentes, criando contextos interativos que se conectam dinamicamente com os diferentes contextos culturais em que seus respectivos sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornando-se um ambiente criativo e estruturante de movimentos identitários. (Rocha, 2017, p. 8)

De acordo com Candau (2012), a interculturalidade desconstrói o caráter monocultor que se faz presente em todos os âmbitos da sociedade e que fortalece a propagação de um currículo que se constrói com base em uma parte da história em que predomina o etnocentrismo e os discursos elitizados de uma sociedade que nunca se formou a partir de estruturas, conhecimentos e saberes diversos.

Mudanças que implicam em ações afirmativas inclusivas, referentes ao acesso à educação das comunidades ciganas, exigem movimentações que vão além do simples fato de se relacionar ou se comunicar, mas que partem de outros olhares e percepções e formas de pensar, que se constroem de acordo com outras práticas políticas contra hegemônicas.

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (Walsh, 2007, p. 9)

Para Fornet-Betancourt (1994), a abertura para esses diálogos interculturais é a única maneira de se combater os discursos engessados que negligenciam as questões voltadas para o processo de igualdade e que cerceiam as diversas representações étnicas e culturais, como as das comunidades ciganas. Dessa maneira, a interculturalidade abre espaços para novos posicionamentos e construções identitárias que possam resistir às influências ocidentais, valorizando os saberes de outras culturas e possibilitando a ocupação de lugares e espaços historicamente negados a grupos estruturalmente invisibilizados e marginalizados, em situação de itinerância, como os povos ciganos.

Pedagogia itinerante para a construção de uma sequência didática

O processo educativo ocupa dimensões e processos que não podem ser validados ou restritos apenas ao ambiente escolar, o conhecimento transcende gerações e por isso, não pode ser visto como algo limitado. A capacidade de aprender se fundamenta nas habilidades que ultrapassam gerações, não no sentido de transmissão de conhecimentos acumulados, mas numa perspectiva de uma educação da atenção, que se amplia a partir de caminhos percorridos em que as experiências incorporadas se inter-relacionam com os conhecimentos práticos que vão surgindo como descreve Ingold (2010).

Por transgredir os limites espaciais e temporais a que se propõe a construção de conhecimentos e a valorização dos diversos saberes, é que se faz pensar a aprendizagem de forma ininterrupta, livre de fragmentações, de lógicas definidas e caminhos traçados que não permitem que os sujeitos de aprendizagem possam optar por escolhas diferenciadas de acordo com as suas individualidades. (União Europeia, 2000).

Para entendermos de fato como as aprendizagens se processam na vida do ser humano, faz-se necessário conhecer e refletir sobre todos os fatores

que estão relacionados a esses processos e que envolvem as peculiaridades que se estruturam ao longo da vida.

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (Zabala, 1998, p. 44)

Considerando a educação como um processo democrático em que “podemos ser nós mesmos” (Freire, 1996, p. 47) enfatizamos a necessidade de propor a partir de uma pedagogia itinerante, ações afirmativas, que garantam o direito à educação dos pertencentes às comunidades ciganas, legitimando suas formas de viver e conviver em sociedade, não ocultando suas crenças e seus saberes socialmente construídos que partem do próprio contexto no qual estão inseridos.

A Pedagogia Itinerante trata-se de uma proposta diversificada e inovadora, livre de repetições alienantes, comprometida com atos de “coragem” no sentido de superação e libertação através do conhecimento (Freire, 1996, p. 51). Nessa perspectiva, entende-se que a construção de uma Sequência Didática para os jovens ciganos da comunidade localizada no Distrito de Japimirim na cidade de Itagibá/Bahia visa contribuir positivamente, no que se refere ao enriquecimento e a articulação da aprendizagem dessa população pós-pandemia, já que as atividades desenvolvidas a partir desse recurso, são pensadas de forma contextualizada e significativa (Zabala, 1998).

A Sequência Didática (SD) permite a elaboração de atividades numa perspectiva inclusiva, que considerem especificidades como tempos e formas de aprendizagens de povos em situação de itinerância como os das comunidades ciganas, a maneira como o conteúdo se apresenta e a aplicabilidade destes no contexto diário desses povos, a possibilidade de estabelecer relações com as experiências já vivenciadas pelos eles, tornando-os protagonistas do processo de aquisição de novos conhecimentos e incentivando-os a se desenvolverem de forma autônoma, questões que devem ser consideradas (Zabala, 1998).

Nesse contexto, a Sequência Didática pode ser trabalhada de acordo com as particularidades dos povos ciganos, oferecendo possibilidades de

construções significativas que sejam favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem dessa população em condição de itinerância. Nesse sentido, a SD se institui como uma proposta contextualizada que pode ser elaborada a partir de um planejamento engajado e de pertencimento à realidade das pessoas envolvidas.

Conclusão

Os povos em situação de itinerância das comunidades ciganas fazem parte dos grupos minoritários que durante muito tempo foram silenciados, dentro de um sistema colonialista, opressor e degradador, que impossibilitou a conquista de vários espaços na sociedade, inclusive o espaço escolar. As diferenças existentes em relação aos hábitos, costumes e tradições desse povo, também se estendem no que se refere às suas formas e tempos de aprendizagem, fatores que também não foram considerados durante a pandemia.

Não oferecer “condições favoráveis” (Dantas, 2017, p. 7) de acesso à educação para essa população considerada em condição de itinerância é negar garantias de direitos estabelecidos que versam por uma educação para todas e todos, como disposto no (art. 208, § 1, CF/88). A proposta de uma pedagogia itinerante, pressupõe que a construção de uma Sequência Didática considerando as questões interculturais em relação à diversidade das comunidades ciganas, perpassa por uma prática de ensino que visa o respeito, valorização, preservação e atenção aos saberes e outras especificidades desses povos que como sujeitos de direitos, devem ser assistidos em tempos de pós- pandemia, em todos os aspetos, principalmente na educação.

Referências bibliográficas

- Bragato, F. F. (2017). *Diálogo intercultural para um mundo pluriversal: um caminho por onde andar*. Empório do Direito, São Paulo. <https://emporiiododireito.com.br>
- Candau, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc. Campinas*, 33(118), 235-250. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Dantas, J. A. (2017). *Dissimetria Entre o Hábito Cigano do Mercado e o Trabalho Formalizado - Encontros e Desencontros* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Paraíba.

Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 51-73.

Fornet-Betancourt, R. (1994). *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. Nova Harmonia.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1), 6-25.

Machado, L. (2010). Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In J. Moll et al. (Eds.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo* (pp. 80-95). Artmed.

Marques, G. (2022, março). *Povos ciganos na pandemia*. Mundo UFG (1.^a temporada).

Moonen F.(2011) *Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil*. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>

Perpétuo, L. D., & Rêses, E. (2018). *Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico*. Tagore Editora.

Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In G. Frigotto & M. Ciavatta (Orgs.), *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições* (pp. 106-127). Cortez.

Rocha, M. R. (2017). *Educação e interculturalidade: reflexões críticas sobre a inclusão dos povos ciganos na educação básica do ensino brasileiro*. Congresso Nacional de Educação. http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MDI_SA6_ID8412_27092017091315.pdf

Silva, A. (2020). Comunidades ciganas e a pandemia: Desafios étnico-raciais e perspectivas comunicacionais. *Revista Comunicação, Cultura e Sociedade*, 7(1), 42–61. <https://doi.org/10.30681/rccs.v7i1.5097>

União Europeia (2000). *Comissão das Comunidades Europeias – Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. <https://dne.cnedu.pt>

Walsh, C. (2007). Interculturalidade e colonialidade do poder: Um “outro” pensamento e posicionamento a partir da diferença colonial. In S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Eds.), *A virada descolonial: reflexões para uma diversidade epistêmica além do capitalismo global* (pp. 115-142). Instituto Pensar.

Zabala, A. (1998). *Prática Educativa: como ensinar*. Artmed.