

**HISTÓRIA DOS CIGANOS NO BRASIL, UMA HISTÓRIA ENCOBERTA:
reflexões sobre ensino de História, educação das relações étnico-raciais e metodologias
ativas**

**GYPSY HISTORY IN BRAZIL, A HIDDEN HISTORY:
reflections on History teaching, ethnic-racial relations education and active
methodologies**

Silvia Gomes Pêgo¹

RESUMO

O foco deste artigo é relatar uma experiência de uma aula sobre a temática cigana, ministrada para estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, durante o estágio obrigatório numa escola pública estadual mineira. No decorrer do relato, propõem-se considerações sobre a ausência da temática cigana nos livros didáticos de História, a educação das relações étnico-raciais e metodologias ativas, como sala de aula invertida (*flipped classroom*) e jogo. Os pontos apresentados nas considerações finais, entre outros, são relativos ao insucesso da tentativa de abordar a temática cigana, utilizando as metodologias ativas. E o desafio de lecionar para estudantes que não querem aprender combinado com a negligência de suas respectivas famílias por sua vida escolar e a arcaica configuração do sistema formal de ensino, sem desconsiderar sua sobrecarga em função das cobranças e imposições do Estado.

Palavras-chave: Educação; Relações Étnico-raciais; Metodologias Ativas; Ciganos; Ensino de História.

ABSTRACT

The focus of this article is to report an experience of a class on gypsy themes, taught to students in an 8th grade class in final years, during the mandatory internship at a state public school in Minas Gerais. Throughout the report, considerations are proposed about the absence of the gypsy theme in History textbooks, the education of ethnic-racial relations and active methodologies, such as flipped classrooms and games. The points presented in the final considerations, among others, are related to the failure of the attempt to address the gypsy theme, using active methodologies. And the challenge of teaching students who do not want to learn combined with the neglect of their respective families for their school life and the archaic configuration of the formal education system, without disregarding its overload due to State charges and impositions.

Keywords: Education; Ethnic-racial relations; Active Methodologies; Gypsies; Teaching History.

¹ Graduanda do curso de História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); bolsista de Iniciação Científica no projeto Religiosidade Cigana no Brasil: memórias, territorialidades e justiça ambiental. E-mail: sylvie.brasil@gmail.com.

Era uma vez um país que já escondeu sua ancestralidade africana e indígena e que ainda esconde sua ancestralidade cigana

A ciência histórica e a disciplina escolar História, bem como a historiografia e os livros didáticos de História, surgiram no decurso do século XIX, sob a ótica colonial eurocêntrica. Nesse ínterim, o eurocentrismo simbioticamente combinado ao Darwinismo social fez com que os povos indígenas e os negros aparecessem na historiografia e nos livros didáticos de História, quando apareceriam como povos “incivilizados” que faziam jus à dominação europeia por serem racialmente “inferiores” aos brancos, leia-se europeus. Nessa época de formação dos Estados nacionais, a História foi utilizada para construir os mitos de fundação dos Estados nacionais e exaltar suas figuras políticas e militares tidas como proeminentes pelas elites.

Nesse panorama racista, os antigos egípcios eram praticamente o único povo negro apresentado positivamente nos livros didáticos de História, no período histórico conhecido como Idade Antiga, tendo, porém, sua história associada mais com a Ásia (Oriente Próximo) do que com a África. Como se um povo negro fosse incapaz de produzir uma cultura considerada sofisticada tal como a dos povos brancos é². Inclusive, ainda há cursos de graduação de História que reforçam essa perspectiva ao incluir a temática do Egito Antigo no estudo sobre os povos do antigo Oriente Próximo, conhecido atualmente como Oriente Médio. Os povos indígenas, por sua vez, considerados selvagens e ainda estagnados no estágio primitivo da humanidade, necessitavam da “ajuda” do homem branco para evoluir³.

Em virtude disso, a historiografia e, principalmente, os livros didáticos de História brasileiros, por muitos anos ocultaram a contribuição dos povos africanos e de seus descendentes e dos povos indígenas na formação do povo brasileiro e seu respectivo protagonismo ao longo da história nacional. Os negros eram apresentados somente como ‘escravos’, especialmente durante o período colonial e imperial, e os ‘índios’ somente como selvagens no início do período colonial, como se deixassem de existir em outros períodos da história brasileira e aceitassem com passividade a subjugação à qual eram submetidos.

² DIOP, Cheikh Anta. **A origem Africana da civilização**: mito ou realidade; traduzido para o português a partir da tradução inglesa de Mercer Cook. Chicago: Lawrence Hill Books, 1974.

³ DIAS, Maria Odila da Silva. **O fardo do homem branco**: Southey, historiador do Brasil. Brasiliana, 34. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/392/1/344%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2025.

Entretanto esta situação começou a mudar quando da aprovação da Lei 10.639/03⁴ que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. E da Lei 11.465/08 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino. Essas legislações impactaram os cursos de graduação de História, que foram obrigados a ofertar disciplinas sobre a história e cultura africana, afrodescendente e indígena. É importante destacar que as referidas leis são amparadas pela Constituição Federal de 1988 que, no artigo 242 § 1º, diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Esse pressuposto constitucional também fundamentou dispositivos legais que favoreceram a legitimação de direitos dos povos ciganos, há muito desconsiderados pelo Estado e pela sociedade (salvo exceções). Sobre isso, Natally Chris da Rocha Menini (2024, s/p) explica que,

O processo de reconhecimento estatal dos povos ciganos ocorreu com a sua inclusão na categoria jurídica “Povos e Comunidades Tradicionais”, que no âmbito nacional formou-se através da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNDSPCT) instituída pelo Decreto 6.040 de 2007⁵.

A autora cita o Projeto de Lei 1387/2022⁶ que institui o Estatuto dos Povos Ciganos aprovado pelo Senado e em tramitação na Câmara dos Deputados, como a política pública mais recente direcionada especificamente aos povos ciganos (Menini, 2024).

Menini (2024, s/p) destaca que,

[O] Projeto de Lei [1387/2022] objetiva garantir aos povos ciganos brasileiros a efetiva inclusão social, política e econômica, a defesa de direitos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Em setembro de 2023 o Grupo de Trabalho Comunidades Tradicionais (GTCT) da Defensoria Pública-Geral da União em conjunto com institutos e associações ciganas, publicou Nota Técnica do Estatuto apoiando o ensino da história dos povos ciganos nas instituições de ensino, como já ocorre com o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena através da Lei 11.645/2008. No documento recomenda-se a inclusão do estudo da História e Cultura Cigana por meio de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996.

⁴ A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁵ Decreto 6.040/2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 06 jan. 2025.

⁶ Projeto de Lei 1387/2022. Institui o Estatuto dos Povos Ciganos. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/02/estatuto-dos-povos-ciganos-e-aprovado-e-deve-seguir-para-a-camara>. Acesso em: 06 jan. 2025.

O fato de a Nota Técnica nº 24/2023⁷, referente ao Estatuto dos Povos Ciganos, sugerir o ensino da história e cultura dos povos ciganos, ela é um instrumento jurídico importante que afetará a Política Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como ocorreu com as leis 10.639/03 e 11.465/08. Bem como também o currículo oficial da rede de ensino e os cursos de graduação de História que, provavelmente, serão obrigados a incluir a temática cigana no currículo.

Em função da legislação, os livros didáticos de História, atualmente, apresentam a história de vários povos africanos e de movimentos de resistência indígenas e afrodescendentes ocorridos em diversos períodos da história nacional. Também não é incomum encontrar informações biográficas de personalidades históricas indígenas e afrodescendentes, outrora preteridas pela historiografia e, conseqüentemente, omitidas nos livros didáticos de História.

Entretanto, isso não significa que a temática esteja sendo trabalhada de forma correta em sala de aula. Uma coisa é a inclusão da história e cultura africana, afrodescendente e indígena nos livros didáticos de História e outra coisa, muito diferente, é a educação das relações étnico-raciais que deveria estar sendo implementada, mas não está. O que há, em muitos casos, são ações ou projetos pontuais desta natureza. A aula expositiva, por si só, não dá conta da complexidade dessa temática, são necessárias atividades outras como roda de conversa, oficinas, seminários, apresentações culturais, cinema comentado etc., bem como uma atuação em rede entre instituições de ensino e instituições/associações culturais e não culturais indígenas, negras e, se tudo der certo, também ciganas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a educação das relações étnico-raciais é apresentada como um dos aspectos das políticas de Estado de reparação, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história, em especial, dos afrodescendentes, que, embora constituam a maior parcela da população brasileira, continuam sendo marginalizados. O documento define a educação das relações étnico-raciais como a “[...] reeducação das relações entre negros e brancos [...]” (Brasil, 2004, p. 13). Contudo, o povo brasileiro não é formado somente por negros e brancos, logo as tensões étnico-raciais são se limitam a eles, inclui, entre outros, os grupos ciganos.

Como trabalhar as relações étnico-raciais, uma temática robusta e profunda, com estudantes da Educação Básica, com as limitações postas pela configuração do sistema formal

⁷ Nota Técnica nº 24/2023 – Defensoria Pública-Geral da União. Assunto: Estatuto dos Povos Ciganos – PL 1387/2022. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2023/09/nota_tecnica_24_estatuto_povos_ciganos.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

de ensino? Uma educação para as relações étnico-raciais se limita ou deve se limitar ao debate sobre o racismo contra os negros⁸? Será que as leis 10.639/03 e 11.465/08, por si só, conseguem garantir a implementação de uma educação étnico-racial nas escolas públicas e privadas? Será que a política pública de educação, como um todo, não deveria ser mobilizada neste sentido? Estas são algumas perguntas que surgem quando se reflete acerca da educação das relações étnico-raciais.

“Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, [...] é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (Brasil, 2004, p. 14). Que tipo de sociedade queremos construir marginalizando e invisibilizando grupos sociais que a formaram? Menini (2024, s/p) assinala que,

O silenciamento sobre as contribuições históricas e culturais dos povos ciganos brasileiros pode ser percebido na ausência da temática cigana no currículo oficial da rede de ensino. Na Base Nacional Comum Curricular os ciganos não são mencionados. Ainda assim, é possível abordá-los através dos estudos sobre os povos e comunidades tradicionais brasileiras contidos em habilidades e competências específicas de áreas de conhecimento da Base. Para tanto, é importante que os profissionais da educação tenham acesso ao conhecimento histórico acerca desses povos.

Cristina da Costa Pereira (2012, s/p) ratifica a referida afirmação de Menini (2024) ao declarar que “o cigano já está mesclado à cultura brasileira e não só nas artes e na língua, mas também na religiosidade”. Posto que, os ciganos se fazem presentes por aqui desde os tempos da América Portuguesa (1500-1815), por ocasião do degredo imposto aos calons pela monarquia lusitana do século XVI ao XVIII e pela imigração para o Brasil (1822-), majoritariamente dos roms, principalmente provenientes da Europa Central e da península Balcânica, no decurso do século XIX (Pereira, 2012). Sobre os sinti, a autora menciona que,

Os grupos manuche (manoushe) e sinti não são encontrados no Brasil, ainda que ciganos pertencentes a eles possam estar residindo ou passando por aqui. No entanto, o número deles não é significativo a ponto de se constituírem como grupos presentes em nosso país. Podem ser nômades (a minoria) ou sedentários. São majoritários na França, na Alemanha e na Itália (Pereira, 2012, s/p).

O ensino da história e cultura dos povos ciganos, diga-se de passagem, possui uma significativa bibliografia, tais como:

⁸ Vale observar que o primeiro posicionamento do Estado Brasileiro em relação a uma educação que reconheça as diferentes matrizes da formação do povo brasileiro somente ocorreu na Constituição Federal de 1988 como consequência das demandas sociais, especialmente dos movimentos negros (Costa; Santos, 2022, p. 10).

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos no Brasil**: uma breve história. 2. ed. Belo Horizonte: Crisálida, 2009; PEREIRA, Cristina da Costa. **Os ciganos ainda estão na estrada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012; GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; CHIANCA, Luciana de Oliveira (org.). **Ciganos**: olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2019; KARPOWICZ, Débora Soares. **Ciganos**: História, Identidade e Cultura. Porto Alegre: Editora Fi, 2018; PIERONI, Geraldo. **Vádios e ciganos, heréticos e bruxas**: os degredados no Brasil-colônia. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, para citar algumas.

O foco deste artigo é relatar uma experiência acerca de uma aula sobre a temática cigana ministrada para estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental durante o estágio obrigatório numa escola pública estadual mineira. No decorrer do relato, propõem-se considerações sobre a ausência da temática cigana nos livros didáticos de História, a educação das relações étnico-raciais e metodologias ativas, como sala de aula invertida (*flipped classroom*) e jogo. Com o intuito de apresentar reflexões pertinentes sobre esses assuntos, recorreu-se, entre outros, a bibliografias de autores como Menini (2024), que discute a luta dos povos ciganos por reconhecimento sociopolítico; Moran (2018), que debate sobre a metodologia ativa da sala de aula invertida (*flipped classroom*) e Antoni e Zalla (2018), que versam sobre a metodologia ativa de jogos no ensino de História. Para debater acerca da educação das relações étnico-raciais foram utilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), documento oficial que trata, entre outros, dos marcos legais da política curricular.

A arrojada tentativa de abordar a temática cigana em uma sala de aula do ensino fundamental anos finais

Nos dias 27 e 28 de novembro de 2024, ministrei duas aulas sobre a temática cigana, para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Essas intervenções pedagógicas integraram a avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2024⁹ que, a partir desse ano, passou a incluir uma avaliação prática para as licenciaturas, somando-se, assim, à avaliação teórica que já existia.

⁹ Portaria nº 610/2024. Institui a reformulação do Enade. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024-569033072>. Acesso em: 14 jan. 2025. Portaria nº 611/2024. Estabelece os cursos a serem avaliados. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-611-de-27-de-junho-de-2024-569019655>. Acesso em: 14 jan. 2025. Para mais informações: WEBINÁRIO Enade das Licenciaturas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep Oficial, 2 ago. de 2024. 01 vídeo (01h28). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/38rzvAW0Upc>. Acesso em: 14 jan. 2025.

Essa avaliação prática consiste na avaliação de uma aula ministrada pelo licenciando pelo(a) professor(a) supervisor(a) que supervisiona seu estágio, seja do 7º ou do 8º período, estágios ligados à prática docente.

Analisando os livros didáticos de História adquiridos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁰ nas duas instituições de ensino públicas em que estagiei, não localizei nenhuma menção ou referência aos povos ciganos. Quando, porventura, a palavra “cigano” aparece, geralmente, é no conteúdo referente à II Guerra Mundial (1939-1945) em que os ciganos são mencionados entre os demais grupos sociais perseguidos e mortos pelos nazistas (Menini, 2024).

Numa tentativa de suprir minimamente esta lacuna e, também, por pesquisar a temática cigana na iniciação científica¹¹, propus à minha professora supervisora ministrar aulas sobre a história dos povos ciganos no Brasil¹² utilizando metodologias ativas, e ela concordou. No que se refere a esse método de ensino-aprendizagem, José Moran (2018, s/p) afirma que:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.

Minha intenção, ao recorrer às metodologias ativas, era promover o engajamento dos estudantes com a temática, que dialoga com a realidade da maioria deles, e incentivá-los a produzir o conhecimento em sala de aula, ao invés de esperar passivamente uma enxurrada de informações.

O fato de a temática cigana não constar no currículo oficial da rede de ensino, isto é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), me levou a informar de forma inadequada a unidade temática da aula no plano de aula da avaliação prática do Enade. Menini (2024, s/p) afirma que, apesar de os ciganos não serem mencionados na BNCC, “[...] é possível abordá-los através dos estudos sobre os povos e comunidades tradicionais brasileiros contidos em

¹⁰ Na primeira instituição de ensino em que estagiei, analisei os livros didáticos do 6º, 7º, 8º e 9º anos, na segunda instituição de ensino em que estagiei, analisei os livros do 7º e 8º anos.

¹¹ Participo como pesquisadora bolsista, pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas (FIP/PUCMinas), do projeto de pesquisa intitulado “Religiosidade Cigana no Brasil: memórias, territorialidades e justiça ambiental” coordenado pelo Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Teixeira.

¹² Durante a escrita deste artigo, encontrei uma cartilha voltada para o ensino da história e cultura dos povos ciganos na abordagem da educação para as relações étnico-raciais. MENINI, Natally. **Povos Ciganos no Brasil**. Cartilha para professores. Rio de Janeiro, Programa Pesquisa Produtividade da Universidade Estácio de Sá, 2024. Disponível em:

https://www.academia.edu/118353686/Cartilha_Did%C3%A1tica_Povos_Ciganos_no_Brasil. Acesso em: 08 jan. 2025.

habilidades e competências específicas de áreas de conhecimento da Base. [Nacional Comum Curricular]”.

Planejei duas aulas, sendo uma expositiva, utilizando a metodologia da sala de aula invertida (*flipped classroom*) e um dos recursos tecnológicos, no caso um episódio de *podcast*, que integra as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)¹³ e outra avaliativa, utilizando a metodologia dos jogos. Para José Moran (2018, s/p), “a [sala de] aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor[a]”. O autor adiciona que, “o conhecimento básico fica a cargo do aluno[a] – com curadoria do professor[a] – e os estágios mais avançados têm interferência do professor[a] e, também, um forte componente grupal” (Moran, 2018, s/p). Aspectos supracitados como autonomia possibilitada pela natureza mista do método e a cooperação que favorece a construção do conhecimento me motivaram a adotar a sala de aula invertida (*flipped classroom*)¹⁴.

Para a primeira aula, planejei fazer um mapa mental junto com os estudantes, baseado num episódio de *podcast* de 22 min.40 intitulado “Ciganos no Brasil”¹⁵, que enviei para a turma com antecedência, através da representante de turma, para eles se inteirarem do assunto e poderem participar da aula. Para essa aula fiz a leitura dos dois primeiros capítulos do livro “Ciganos no Brasil: uma breve história”, do autor Rodrigo Corrêa Teixeira¹⁶ para complementar as informações do referido episódio de *podcast*. A minha expectativa docente era ministrar uma aula dialogada. Para a segunda aula, planejei um jogo de perguntas e respostas como atividade avaliativa, com questões abertas e fechadas, intitulado “Quiz Cigano”. O jogo, elaborado por mim, foi baseado numa revista em quadrinhos intitulada “*Chaburens HQ*”¹⁷, que enviei para a turma com antecedência, através da representante de turma, no formato PDF. A minha

¹³ As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são um conjunto de ferramentas, dispositivos e recursos tecnológicos utilizados para gerar, armazenar, processar e disseminar informações de maneira digital (Vieira; Souza; Pereira, 2024, p. 10).

¹⁴ Bergmann e Sams (2016) foram os primeiros divulgadores de algumas técnicas da aula invertida, principalmente utilizando o vídeo como material para estudo prévio, com a vantagem de que cada aluno pode assisti-lo no seu ritmo, quantas vezes precisar e solicitando, se necessário, a colaboração dos pais ou colegas. Depois o professor pode orientar atividades de acordo com a situação de cada aluno e suas necessidades específicas (Moran, 2018, s/p).

¹⁵ CIGANOS no Brasil. Entrevistador: Flávio Senra. Entrevistado: Rodrigo Corrêa Teixeira. Belo Horizonte: Religare – Conhecimento e Religião, 25 out. 2023. *Podcast*. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/flaviosenra/episodes/Ciganos-no-Brasil-e2b3c4d>. Acesso em: 08 out. 2024.

¹⁶ TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos no Brasil: uma breve história**. 2. ed. Belo Horizonte: Crisálida, 2009, p. 27-54.

¹⁷ GOMES, Safira Fontenele. **Chaburens HQ**. Tradução do cigano Paulo Cavalcante. Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://territoriosdecriacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/07/chaburens-hq-completo.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024

expectativa docente era fomentar o protagonismo e o engajamento discente mediante a ludicidade do jogo.

Edson Antoni e Jocelito Zalla (2018, p. 114) enfatizam que “[...] o jogo é feito para brincar e brincando também se aprende” e que “[...] sua prática implica ganhos cognitivos que podem se relacionar às aprendizagens escolares”. Complementando seu raciocínio, os autores discorrem sobre as características fundamentais de um jogo, a saber,

Primeiramente, todo jogo possui tempo e espaço delimitados, o que é combinado previamente ou reconhecido e aceito tacitamente pelos jogadores. O espaço deve comportar a dinâmica específica do jogo – o cumprimento das regras, a resolução dos desafios, o papel dos jogadores etc. –, possibilitando a interação (Antoni; Zalla, 2018, p. 114).

A meu ver, todo jogo que envolve mais de uma pessoa possui um “espírito” de competição. Contudo, Antoni e Zalla (2018) diferenciam os jogos em competitivos e cooperativos ao afirmarem que,

No caso de jogos competitivos, se a disputa não for individual, a divisão em duplas/trios/grupos geralmente obedece a determinados critérios, sejam subjetivos, como afinidade entre os participantes, ou objetivos, como os caracteres das personagens – no caso do RPG, ou mesmo as habilidades já demonstradas pelos jogadores em momentos anteriores. Em jogos cooperativos, é necessária a sintonia de todos os jogadores, isto é, a construção conjunta de respostas e soluções exige a administração das tarefas e a articulação das ações (Antoni; Zalla, 2018, p. 114).

Os autores seguem comentando sobre o significativo papel das regras na dinâmica do jogo e da imprevisibilidade contida nesse tipo de atividade, entre outros, influenciada pela diversidade entre os estudantes/jogadores de uma mesma turma e entre as turmas.

A normatização confere, assim, uma ordem ao jogo e compõe uma identidade para seus participantes, uma vez que a aceitação das regras é pré-condição para a participação/inserção na comunidade que se estabelece. [...] Apesar de toda a organização necessária, a imprevisibilidade nunca será abolida como um dos elementos constitutivos do jogo (Antoni; Zalla, 2018, p. 114-115).

Antoni e Zalla (2018) arrematam seu raciocínio destacando o potencial que a ludicidade possui de absorver o estudante/jogador sem tirar a seriedade implícita no jogo e diretamente ligada à construção de conhecimento.

Narrativo ou não, todo jogo é uma ficção, encenada em tempo real e, portanto, irreproduzível em suas especificidades. [...] Aliás, a consciência da fantasia, de “só fazer de conta” no jogo, conforme destaca Johan Huizinga, “não impede de modo

algun que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento. [...] Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (Huizinga, 1990, p. 11) (Antoni; Zalla, 2018, p. 115).

Fatores mencionados acima como a observação das regras, os desafios instigantes, a concentração na dinâmica do jogo, a oportunidade de interação entre colegas que pouco interagem no dia a dia e a adrenalina provocada pela competitividade, que se bem dosada, pode contribuir imensamente para a participação dos estudantes, entre outros, me motivaram a adotar esta metodologia ativa.

Posto que, Antoni e Zalla (2018) não tenham citado as habilidades socioemocionais como elemento presente na dinâmica do jogo, não se pode esquecer de que os estudantes/jogadores não costumam colocar as emoções de lado para jogar. Pelo contrário, é durante o jogo que suas emoções costumam aflorar, proporcionando ao(a) professor(a) que esteja conduzindo o jogo a oportunidade de ajudá-los, dentro do possível, a lidar com elas. Esse é outro fator que pesou na minha escolha metodológica. É lamentável que o sistema formal de ensino não propicie aos docentes os recursos necessários para isso, apesar das habilidades socioemocionais integrarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e serem obrigatórias no currículo escolar brasileiro desde 2020¹⁸.

Entretanto, as minhas expectativas docentes supracitadas transformaram-se em “pesadelos” docentes. No dia da aula expositiva, não foi possível construir em conjunto com os estudantes o mapa mental, conforme planejado, pois não se deram ao trabalho de ouvir o episódio de *podcast*. Elaborei um esboço do mapa mental contendo os principais aspectos mencionados no desenvolvimento da temática cigana ao longo do *podcast* e que me foi extremamente útil, visto que tive que ministrar a aula mesmo sem a colaboração discente que esperava.

No centro do esboço do mapa mental coloquei o tema geral da aula, no caso “ciganos” e informações básicas relacionadas, no caso, “povos tradicionais” e as principais etnias ciganas, no caso “calon, rom e sinti”. Expliquei que os ciganos são reconhecidos como povos tradicionais pela legislação brasileira¹⁹ e que são constituídos pelas etnias supracitadas, sem

¹⁸ D'AURIA-TARDELI, Denise; PRALON, Eliane Queiroz Cunha; COELHO, Patrícia Margarida. Base nacional comum curricular (BNCC) e as competências sócioafetivas: uma revisão bibliográfica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 33, p. 77-89, 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542022000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2025.

¹⁹ Para mais informações: **Cartilha Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.

mencionar os subgrupos que compõem a etnia rom. Optei por destacar a etnia calon, na aula, por ela ser o objeto da minha pesquisa na iniciação científica. Porém há outros motivos pertinentes para a escolha, como o fato dos calons serem a maior comunidade cigana presente em Minas Gerais e no Brasil e por terem comunidades presentes, inclusive, na capital mineira, o que acredito que não era de conhecimento da maioria dos estudantes.

Quanto aos aspectos do recorte do tema, ou seja, os **ciganos calons**, selecionei os relativos a sua **chegada à Europa** por volta do século XV, sua **origem** indiana, a **perseguição** que sofreram em Portugal e, posteriormente, neste território desde o período colonial, sua **presença em Minas Gerais** desde o século XVIII motivada pelo ciclo do ouro, suas **atividades econômicas** ligadas, mas não restrita ao comércio, o **darwinismo social**, doutrina higienista que fundamentou políticas e posturas municipais contrárias à presença cigana ao longo do século XIX em Minas e a **religiosidade cigana**, no Brasil, ligada, mas não restrita ao catolicismo. Como aditamento e pano de fundo da referida discussão, apresentei os conceitos de **racismo** (hierarquização de grupos étnico-raciais), **preconceito** (julgamento negativo prévio de determinado grupo étnico-racial) e **discriminação** (concretização do racismo e do preconceito)²⁰ que permeiam a trajetória dos povos ciganos desde sua emigração da Índia. Esses aspectos foram dispostos, no mapa mental, em torno do tema geral “ciganos” que foi recortado para “ciganos calons”, conforme explicado acima.

Na verdade, tive que fazer pausas durante a aula para chamar atenção de estudantes que reiteradamente estavam atrapalhando a aula com conversas paralelas, somente duas estudantes fizeram perguntas sobre a temática abordada. Como um adendo ao episódio de *podcast*, abordei os conceitos de racismo, preconceito e discriminação que dialogam com a temática cigana e explicam a ausência dessa temática nos livros didáticos de História.

O que mais me decepcionou, além da falta de curiosidade e interesse dos estudantes, no geral, pela temática inovadora, foi o fato de os estudantes afrodescendentes, em especial, não se identificarem com o racismo vivenciado pelos povos ciganos no Brasil. Inclusive, uma estudante afrodescendente, uma das poucas que demonstrou algum interesse pela temática, parecia não compreender o motivo dos ciganos serem discriminados e perseguidos. Embora tenha explicado o motivo da discriminação, ela não conseguiu perceber que era pelo simples fato de serem ciganos. Bem como os afrodescendentes, que são discriminados pelo simples fato de serem negros. A inabilidade de ler a realidade e de identificar pontos de contato entre a

²⁰ Para mais informações: **Guia sobre racismos**. Disponível em: https://educadiversidade.unesp.br/guia-de-reconhecimento-orientacao-e-enfrentamento-aos-racismos/#Racismo_preconceito_racial_e_discriminacao_racial_qual_a_diferenca. Acesso em: 07 fev. 2025.

experiência do grupo social ao qual pertence e o grupo social abordado na aula, causou-me espanto. Como uma pessoa que não consegue ler a própria realidade pode transformá-la? Paulo Freire (1979, s/p) diria que “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”.

No dia da atividade avaliativa, com a permissão da professora supervisora, apliquei o jogo na biblioteca da escola que tinha cadeiras e carteiras oportunamente organizadas em grupos de quatro, exatamente o que precisava, pois dividi a turma previamente em sete equipes compostas por quatro estudantes e uma equipe composta por cinco estudantes para a realização do jogo.

Elaborei um jogo de perguntas e respostas baseado na revista em quadrinhos, contendo sete questões abertas e sete questões de múltipla escolha, sendo estas últimas referentes somente ao significado de palavras e expressões em chibi²¹ contidas no material e devidamente traduzidas. As perguntas foram escolhidas por sorteio por um membro de cada equipe. Cada equipe tinha uma oportunidade, por rodada, para responder uma pergunta, independentemente se errasse ou acertasse a resposta. Nessa aula, somente duas estudantes de uma turma de trinta e três estudantes se deram ao trabalho de ler a revista para participar da atividade avaliativa. Para minha decepção, a falta de interesse pela temática e pela atividade lúdica em si foram evidentes. Mesmo informando e enviando previamente as regras do jogo para a turma, por intermédio da representante de turma, não impediu que elas fossem desrespeitadas antes e durante a atividade, resultando na exclusão de alguns estudantes do jogo.

Regras do Jogo

01	Disputa por equipes: 04 e 05 estudantes;
02	Questão aberta: 02 pontos ;
03	Questão de múltipla escolha: 01 ponto ;
04	Resposta errada: não perde ponto ;
05	A equipe que não souber ou quiser responder: será feito sorteio entre as demais equipes para definir qual irá responder;
06	Pergunta adicional: não vale ponto ;
07	Cada equipe terá uma oportunidade , por rodada, de responder uma pergunta (independente se acertar a resposta);

²¹ Idioma do povo cigano calon.

08	A pergunta será lida somente uma vez para cada equipe;
09	Proibido smartphone na mão, no bolso, em cima ou embaixo da carteira (o aparelho deve ser colocado dentro da mochila), caso contrário o(a) estudante será excluído(a) do jogo;
10	As perguntas serão sorteadas por algum membro de cada equipe e lida pelo(a) professor(ra) que estiver conduzindo o jogo;
11	A pergunta adicional ficará a critério do professor(a) que estiver conduzindo o jogo;
12	Ficar em silêncio enquanto a equipe adversária estiver jogando;
13	Resposta correta “soprada”: ganha ponto a equipe que estiver jogando e responder corretamente e não a equipe que “soprou” a resposta correta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nesse dia, um dos estudantes, também afrodescendente, me disse abertamente que não gostou da temática da aula. Provavelmente, na sua opinião, o tema não tinha sentido para ele, ou seja, não tinha nada a ver com sua realidade. Contudo, nem ao menos ouviu o episódio de *podcast* e nem leu a revista em quadrinhos, o que o impossibilitou de refletir e perceber as similaridades entre a história dos povos ciganos e a dos afrodescendentes, sobretudo no que concerne à discriminação.

Observei, com tristeza, que a maioria dos estudantes, não só dessa turma e nem só dessa escola, perderam, se é que já tiveram, interesse em estudar, por não serem estimulados a isso por suas respectivas famílias (salvo exceções) e por não verem na educação escolar uma oportunidade de mudar sua realidade, na maioria dos casos difícil, e de construir sua autonomia pessoal e muito menos cívica (salvo exceções).

O pano de fundo da aula era o racismo e a discriminação, assuntos atemporais, que perpassam o passado e o presente do povo brasileiro e, ao que parece, continuará marcando presença em seu futuro. A parcela historicamente privilegiada do povo brasileiro (salvo exceções) se esquece da reflexão atribuída a Charles-Louis de Secondat, mais conhecido como Montesquieu²² (1689-1755), a saber, “a injustiça que se faz a um é uma ameaça que se faz a todos”. Se adaptada ao panorama racista brasileiro, a frase ficaria assim, ‘a discriminação contra um indivíduo ou grupo indígena, negro ou cigano é uma ameaça em potencial para outros indivíduos e grupos sociais, ainda que privilegiados’.

²² SECONDAT, Charles-Louis de. A injustiça que se faz a um [...]. In: 7GRAUS. **O Pensador**. Portugal: 7GRAUS, c2005-2025. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTIx/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

A intervenção pedagógica foi elaborada na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, embora não tenha pensado e nem utilizado esse termo no planejamento. A aula teve por objetivo fomentar o pensamento crítico nos estudantes sobre o racismo para com os povos ciganos, visto que sofrem um processo contínuo e sistemático de apagamento da História do Brasil e silenciamento na sociedade brasileira. A escola sozinha não dá conta de combater o racismo e a discriminação, mas, se houvesse vontade política, poderia ser um eficiente instrumento neste sentido.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 14-15).

Mesmo que a escola não seja o nascedouro do racismo e da discriminação é, em muitos casos, o local em que eles são reproduzidos pela comunidade escolar (gestão, docentes, discentes, pais e funcionários). O *bullying* e o *cyberbullying* que não saem de cena no ambiente escolar, nada mais são que formas de manifestação de discriminação de toda e qualquer natureza. E não são necessariamente circunscritos às relações interpessoais dos estudantes. Há tempos a perspectiva da escola transformadora tem sido estrangulada pela perspectiva da escola reprodutora, fundamentada na educação tecnicista, profundamente influenciada pela concepção neoliberal em curso na sociedade, que despreza a formação humana dos indivíduos.

As diversas “reformas” realizadas ao longo do tempo na educação brasileira que prometeram melhorar a qualidade da educação, no frígir dos ovos, não passaram de estratégias para sucatear ainda mais a educação e arruinar toda e qualquer concepção de educação transformadora na qual se insere, entre outras, a educação das relações étnico-raciais. Não é por acaso que as ditas “reformas” costumam ter por alvo preferencial de suas investidas o ensino das ciências humanas na Educação Básica. Haja vista que as ciências humanas têm como mote o desenvolvimento da consciência crítica, histórica e política. Afinal, a quem interessa a manutenção do racismo e da discriminação que, por sua vez, perpetuam a desigualdade social?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões finais que se seguem não têm a pretensão de finalizar o assunto, mas de suscitar o debate. A educação formal é extremamente castradora, não permitindo ao docente criar e inovar e quiçá aos discentes. Como trabalhar a educação para as relações étnico-raciais sem articulação com instituições/associações culturais e não culturais indígenas, negras ou ciganas? Como elaborar atividades que despertem o interesse dos estudantes para essa temática robusta sem os recursos necessários, incluindo o tempo e o espaço necessários para execução das atividades?

O documentário “Quando sinto que já sei” (2014)²³ apresenta variadas experiências de práticas pedagógicas inovadoras de ensino-aprendizagem implementadas por instituições de ensino de vários lugares no Brasil. Ele mostra também depoimentos de docentes, discentes e gestores que, além de questionar o obsolescimento e a ineficiência do sistema formal de ensino, promovem a reinvenção de suas metodologias de ensino-aprendizagem baseados em suas experiências pedagógicas.

Embora concorde plenamente com isso, afirmo, por experiência própria, que só isso não basta. É preciso que as famílias e o Estado se comprometam, efetivamente, com a educação. A escola por si só e muito menos os professores por si só, por mais que se esforcem, não conseguem fazer os estudantes quererem aprender. Em outras palavras, não há como ensinar quem não quer aprender, pronto falei! A propósito, Paulo Freire (1996, p. 74) afirma que

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Na ótica freireana, o processo de ensino-aprendizado é perpassado pelo comprometimento do docente e do discente. Por mais que tenha tentado diversificar minha prática pedagógica, adotando as metodologias ativas da sala de aula invertida (*flipped classroom*) e de jogo e inovar adotando materiais didáticos diferenciados como o *podcast*, a

²³ QUANDO SINTO que já sei. Direção: Anderson Lima; Antonio Lovato; Raul Perez. [S.I.]: Despertar Filmes, 29 jul. 2014. 1 vídeo (78 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 02 dez. 2024.

revista em quadrinhos e o jogo feito por mim, na expectativa de estimular o interesse dos estudantes pelas minhas aulas, não obtive êxito.

Nas duas instituições públicas de ensino em que estagiei, pude observar de perto o quão obsoleto é o sistema formal de ensino em voga e o quão sobrecarregada está a escola, assumindo responsabilidades outrora exclusivas das famílias e ainda sendo cobrada pelo Estado (Ministério Público, Ministério da Educação, secretarias da educação municipais e estaduais etc.) a cumprir demandas legais para as quais ela não possui recursos humanos e materiais para atender.

Em suas considerações finais sobre a crise da escola e identitária da juventude, no texto “Juventude: crise, identidade e escola”, Marília Pontes Sposito (1996)²⁴, além de pontuar a perda de sentido da escola para os jovens, coisa que observei nas duas instituições de ensino em que estagiei, fala sobre a necessidade de os adultos, no caso professores(as), serem uma referência, sobretudo de princípios democráticos, para as novas gerações. Contudo, professores(as) há muito perderam credibilidade e legitimidade perante a maioria dos jovens e suas respectivas famílias (salvo exceções). Na verdade, eles se transformaram em alvos preferenciais de sua agressividade.

A realidade que encontrei nos espaços escolares em que estagiei é completamente diferente do espaço escolar descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a saber, “espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (Brasil, 2004, p. 14-15).

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 113-125. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Recurso Eletrônico.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em:

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17

²⁴ SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 96-104. (Humanitas).

jun. 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12760. Acesso em 03 jan. 2025.

COSTA, Candida Soares da; SANTOS, Sérgio Pereira dos. Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e26478, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26478>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

MENINI, Natally Chris da Rocha. História e culturas dos povos ciganos brasileiros: descolonizando o currículo. *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO*, 21., 2024, Duque de Caxias. **Anais [...]**. Duque de Caxias: FEBF-UERJ/UNIGRANRIO, 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Recurso Digital. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Os ciganos ainda estão na estrada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. Recurso Digital.

VIEIRA, Charles Henrique Leal; SOUZA, Júlio César de; PEREIRA, Walmir Fernandes (org.). **Tecnologias educacionais: ferramentas disruptivas em favor do ensino**. Guarujá: Científica Digital, 2024. *Ebook*.