

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Eduza Maria Soares de Oliveira

**“A ESCOLA ERA DOS CIGANOS”: IMPASSES DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA
NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA VEREADOR MANOEL
SOARES DE MELO DE PENEDO-AL**

Maceió – AL
2020

Edluza Maria Soares de Oliveira

**“A ESCOLA ERA DOS CIGANOS”: IMPASSES DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA
NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA VEREADOR MANOEL
SOARES DE MELO DE PENEDO-AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto de Ciências Sociais da UFAL como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador (a): Prof^a. Dra. Jordânia de Araújo Souza

Maceió – AL

2020

Folha de Aprovação

AUTORA: EDLUZA MARIA SOARES DE OLIVEIRA

“A Escola era dos Ciganos”: Impasses da política de permanência na Escola Municipal de Educação Básica Vereador Manoel Soares de Melo de Penedo-AL (monografia de graduação). Maceió: UFAL.

Monografia submetida ao corpo docente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dr^a Jordânia de Araújo Souza (Orientadora)
Centro de Educação / UFAL

Dr^a Claudia Mura (Examinadora)
Instituto de Ciências Sociais / UFAL

Dr^o Silóé Soares de Amorim (Examinador)
Instituto de Ciências Sociais / UFAL

A minha mãe (in memoriam). "Saudade é o amor que fica".

AGRADECIMENTOS

A minha grande família, pela partilha.

À família Silva, pelo carinho.

Aos professores do ICS e, em especial, à Prof^a. Jordânia de Araújo Souza, pela paciência e apoio.

Aos amigos e amigas de todas as horas.

Aos Gitanos e guias espirituais que povoam a Kumpania Kseroi.

A todos os colaboradores da pesquisa e toda comunidade da Escola Municipal de Educação Básica Vereador Manoel Soares de Melo.

À SEMED/Penedo-AL na pessoa da Lúcia Pereira, pela empatia.

A Belcarrano que tem colocado em meus caminhos, por meio da lei de afinidade, pessoas como: Aldenice, Ana, Ceixa, Cláudia, Ednólia, Eline, Eva, Eudson, Gelvana, Helena, Marco, Nádia, Renata, Thalita, Valéria... e todas e todos que o meu coração saúda com um “Namastê!”

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho exploratório, busca analisar, a partir da ideia de universalização do ensino fundamental, etapa constitutiva da Educação Básica, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Penedo - AL, como tem sido planejado o acesso e a permanência escolar dos estudantes ciganos matriculados no ano letivo de 2018, na Escola Municipal de Educação Básica Vereador Manoel Soares de Melo, situada na cidade de Penedo AL. Assim, discuto quais estratégias, referentes especificamente à meta 2 que trata dessa universalização, no PNE e no PME, corroboram para impactar a finalidade de garantir o acesso e a permanência dos ciganos e quais os caminhos que essa escola tem delineado no sentido de contribuir para a efetivação de tal meta. Para tanto, realizei uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), planificação macro da escola, buscando compreender se existe alguma referência no mesmo que considere as demandas apresentadas por esse grupo, bem como dos Planos Nacional e Municipal de Educação, também realizei pesquisa de campo exploratória, com observação em vários ambientes do espaço escolar e principalmente das salas de aula. Desenvolvi entrevistas semiestruturadas com diversos atores da escola e me utilizei da “Análise de Conteúdo” (Bardin, 1977) como aporte metodológico. Nossos achados apontam que a escola tem tratado a questão da permanência dos estudantes ciganos, principalmente com medidas de caráter técnico-administrativo. Essa pesquisa visa chamar a atenção da escola e do município para a necessidade de problematização das diferentes demandas que chegam à escola e a busca pelo reconhecimento do "outro" de forma inclusiva. Assim, fazemos uma reflexão em torno da perspectiva educacional multicultural de abordagem intercultural, respaldada por Candau e Moreira (2008 e 2011), que valoriza uma educação para o “reconhecimento do outro” e práticas pedagógicas que possibilitem a negociação cultural, no sentido de apontar referências teóricas para estudos posteriores.

Palavras-chave: Escolas. Ciganos. Política de Permanência. Penedo.

RESUMEN

Esta investigación exploratoria busca analizar, desde la idea de la universalización de la escuela primaria, la etapa constitutiva de la educación básica, prevista en el Plan Nacional de Educación (PNE) y el Plan Municipal de Educación (PME) de la ciudad de Penedo - AL , como se ha planificado el acceso y la permanencia de los estudiantes gitanos matriculados en el año escolar 2018, en la Escuela Municipal de Educación Básica Vereador Manoel Soares de Melo, ubicada en la ciudad de Penedo AL. Por lo tanto, analizo qué estrategias, específicamente en referencia al objetivo 2 que se ocupa de esta universalización, en el PNE y PME, corroboran para impactar el propósito de garantizar el acceso y la permanencia de los gitanos y qué caminos ha trazado esta escuela para contribuir a la realización de tal objetivo. Con este fin, realicé una nálisis del Proyecto Político Pedagógico (PPP), planificación macro de la escuela, buscando comprender si hay alguna referencia en él que considere las demandas presentadas por este grupo, así como los Planes de Educación Nacionales y Municipales, también realizó una investigación de campo exploratorio, con observación en diversos ambientes del espacio escolar y especialmente de las aulas. Desarrollé entrevistas semiestructuradas con varios actores escolares y utilicé el "Análisis de contenido" (Bardin, 1977) como enfoque metodológico. Nuestros resultados indican que la escuela ha estado abordando el problema de la permanencia de los estudiantes romaníes, principalmente con medidas técnico-administrativas. Esta investigación tiene como objetivo llamar la atención de la escuela y el municipio sobre la necesidad de problematizar las diferentes demandas que llegan a la escuela y la búsqueda del reconocimiento del "otro" de manera inclusiva. Por lo tanto, reflexionamos sobre la perspectiva educativa multicultural del enfoque intercultural, con el apoyo de Candau y Moreira (2008 y 2011), que valora una educación para el "reconocimiento del otro" y las prácticas pedagógicas que permiten la negociación cultural, en el sentido de señalar referencias teóricas para futuros estudios.

Palabras clave: Escuelas. Gitanos. Política de Permanencia. Penedo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Estado de Alagoas destacando Penedo	10
Figura 1 – Localização da E.M.E.B.V. Manoel Soares de Melo	11
Tabela 1 – Pais(P)/Mães(M)	29
Tabela 2 – Estudantes (E)	31
Tabela 3 – Equipe de gestão escolar e apoio técnico administrativo (EE)	32
Tabela 4 – Professores/as (PR)	33
Quadro 1 - Acesso à escola	37
Quadro 2 – Percepção sobre à escola	40
Quadro 3 – Atividades escolares	43
Quadro 4 – Desafios da escola	49
Quadro 5 – Permanência escolar	55
Quadro 6 – Discriminação	61
Quadro 7 – Interação social	67
Quadro 8 – Percepção sobre os ciganos	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: DISCUTINDO A META 2 DO PNE/PME E ESTRATÉGIAS.....	15
2.1	Cultura e etnicidade.....	21
2.2	Escolarização de Ciganos.....	24
3	A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	29
3.1	Colaboradores da pesquisa.....	29
3.2	As análises das narrativas.....	35
3.2.1	Análise de conteúdo das categorias elencadas.....	37
4	DESAFIO PARA INCLUSÃO DOS CIGANOS NA ESCOLA.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Por mais frágeis e pouco reconhecidos que sejam os pontos em comum, é com eles que devemos começar sempre pretendendo expandi-los progressivamente mediante a explorações de questões compartilhadas. Somente assim as dicotomias das fronteiras étnicas podem ser superadas, por meio do foco em vidas inteiras e na continuidade da variação cultural que atravessa a sociedade mais ampla. (BARTH, 2005, p. 29).

Esta pesquisa aborda questões em torno do acesso e da permanência escolar dos ciganos, especificamente de alguns dos ciganos matriculados no ano letivo de 2018, na Escola Municipal de Educação Básica Vereador Manoel Soares de Melo (de agora em diante E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo), situada na cidade de Penedo-AL.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96), em seu art. 3º, destaca como um dos seus princípios que o ensino deve se embasar na "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola", é pertinente ressaltar meu interesse em investigar como os povos ciganos têm usufruído do direito à escolarização, que se constitui um instrumento de inserção social, posto que nacionalmente não há políticas públicas educacionais que contemplem os ciganos, considerando as especificidades dessa minoria étnica.

Sintonizada com a ideia de Magano et al (2016, p. 5) que diz ser a educação formal "[...]importante para os direitos sociais e culturais dos indivíduos e uma das principais chaves para a entrada no mercado formal de emprego e para a garantia das condições básicas de sobrevivência[...]", questionei-me de que forma, a partir da ideia de universalização do ensino fundamental de 9 anos, têm sido planejados, por parte da equipe escolar, o acesso e a permanência dos estudantes ciganos na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, de Penedo, em Alagoas?

Para tanto, busquei analisar como está delineado, pela equipe escolar, o acesso e a permanência dos ciganos a partir da ideia de universalização no ensino fundamental, etapa constitutiva da Educação Básica, prevista na meta 2¹ no Plano

¹Tal meta visa universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Nacional de Educação (PNE) e no Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Penedo AL.

Desta forma, pretendo: discutir quais estratégias, referente à proposta dessa universalização do ensino fundamental, no PNE e no PME, corroboram para impactar a finalidade de garantir o acesso e a permanência dos ciganos e quais os caminhos que a escola tem elaborado no sentido de contribuir para a efetivação da meta 2, além de verificar de que forma o Projeto Político Pedagógico (PPP), como planificação macro da escola, apresenta essa temática e, desse modo, entender a representação da educação formal para os estudantes e pais ciganos entrevistados nessa pesquisa.

A pesquisa de campo aconteceu nos meses de setembro e novembro de 2018, na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, que, segundo informações presentes no seu PPP (PENEDO, 2010, p. 6) “[...]recebeu esse nome em homenagem ao Vereador Manoel Soares de Melo, cujo mandato ocorreu na década de 60”. Tal escola está localizada na cidade de Penedo/AL, no bairro Dom Constantino, que “[...]recebeu esse nome em homenagem ao falecido Bispo Diocesano de Penedo[...].” (idem), sendo este bairro mais conhecido como Vila Matias.

A cidade de Penedo localiza-se na região do Baixo São Francisco alagoano, distante, aproximadamente, a 146 Km da cidade de Maceió, capital de Alagoas. Sua população, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, era de 63.516 habitantes.



Mapa 1 - Estado de Alagoas destacando Penedo².

² Mapa de Alagoas, com destaque para a cidade de Penedo, em que existe concentração do público estudado nessa pesquisa. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Penedo_\(Alagoas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Penedo_(Alagoas))> Acesso em: 31 de ago. de 2019

Segundo Ramos (2019, p. 9), o município de Penedo:

[...]é um dos 62 municípios que compõem o Mapa do Turismo Brasileiro, com potencial para o desenvolvimento do turismo cultural, mas nunca esteve incluído em roteiros turísticos consolidados no Estado de Alagoas, pois suas condições não permitiram que fosse considerado, pelos próprios critérios do Ministério do Turismo, como um município turístico, mas apenas um município com potencial para o turismo³.

Conforme citação anterior, o turismo em Penedo não está consolidado e, por isso, não constitui um meio efetivo para geração de renda para a população, assim, Ramos (2019) salienta que a maioria da população vive com renda de programas sociais ou trabalhos esporádicos na colheita de cana-de-açúcar.

Em 2018, o município de Penedo possuía um contingente de 11 unidades escolares urbanas de educação básica, das quais, de acordo com relatório da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Cidade de Penedo-AL, 3 unidades efetuaram matrículas de ciganos, sendo a E.M.E.B.V. Manoel Soares de Melo a que mais matriculou ciganos.

Assim, a E.M.E.B.V. Manoel Soares de Melo foi escolhida como lócus dessa pesquisa por ser aquela que mais matriculou crianças ciganas no ano letivo de 2018, bem como por estar localizada onde encontramos um grande número de residentes ciganos.



³Esclarecemos que, município turístico é aqui entendido como: “[...] aquele que possui atrativo turístico, infraestrutura, produtos e serviços adequados que atendam ao fluxo existente”. E que município com potencial turístico é: “[...] aquele que possui recursos turísticos sem infraestrutura, produtos e/ou serviços consolidados” (Brasil, p. 25, 2006).

Figura 1 Localização da E.M.E.B.V. Manoel Soares de Melo⁴

Segundo relatos de informantes da comunidade escolar, esta instituição já foi considerada “a escola dos ciganos” por possuir um número expressivo de estudantes ciganos. Entretanto, com os deslocamentos dos ciganos pela cidade, naquele ano letivo abrigava matriculados 42 estudantes ciganos distribuídos entre educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais, finais e EJA), conforme levantamento feito pela escola a partir das matrículas realizadas em 2018.

No intuito de desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo e de caráter exploratório, que consiste na “[...] maneira de construir hipóteses, elevar a familiaridade do pesquisador com o lócus, fato ou fenômeno com intuito de que haja uma ação posterior para transformar ou explicar melhor os conceitos” (SANTOS, 2017, p. 67), realizei pesquisa de campo registrando no diário de campo as observações realizadas em vários ambientes do espaço escolar e principalmente nas salas de aula. Além das observações, desenvolvi entrevistas semiestruturadas com diversos atores da escola, e, como mencionado anteriormente, analisei documentos como: PPP da escola (2010), Planos Nacional (2014) e Municipal (2015, da cidade de Penedo-Alagoas) de Educação, que respaldam a construção dos dados de pesquisa e posterior análise.

As entrevistas foram realizadas com 21 colaboradores entre membros da equipe escolar, estudantes ciganos, estudantes não ciganos, pais e mães de estudantes ciganos. É importante esclarecer que, para o desenvolvimento de todas as etapas de pesquisa de campo (reconhecimento do campo, observações em sala de aula, entrevistas e recolhimento de aportes documentais), contei com o apoio e articulação de membros da equipe escolar. Esse apoio se deu de forma mais facilitada devido ser funcionária pública na rede pública estadual de ensino com atuação na sede administrativa da Secretaria da Educação do Estado de Alagoas (Seduc) e com isso ter acionado colegas de trabalho que atuam na regional de Penedo, os quais fizeram a intermediação com a Secretaria Municipal de Educação de Penedo-AL (Semed).

Na escola, por não possuir um espaço reservado para realizar as entrevistas com os colaboradores, as mesmas foram realizadas em contextos de muita

⁴Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-10.2825528,-36.55644511,68.98160951a,283.4322106d,35y,0.00000001h,59.9983664t,0r> Acesso em: 20 de dez. de 2019.

intervenção externa em relação à dinâmica escolar. Portanto, as condições para realizar as entrevistas foram eivadas de desafios, que foram sendo contornados por mim, na maioria das vezes, tentando utilizar horários, para as entrevistas, mais silenciosos dentro da escola. A escolha de utilização de entrevistas foi, em grande medida, condicionada pelo fato de exercer atividade profissional na capital alagoana e ter poucos dias para estar na cidade de Penedo-AL, fazendo o trabalho de campo.

Partindo do direcionamento dado à pesquisa para coleta dos dados, devido às condições objetivas de sua realização, tomamos, para a análise dos dados, como aporte metodológico “Análise de Conteúdo” com respaldo em Bardin (1977, p. 42), que consiste em:

[...]Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Isso equivale dizer também, que fizemos catalogação e categorização das mensagens obtidas por meio das entrevistas.

Assim sendo, o trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, faço uma reflexão sobre o que propõe o PNE e o PME em relação à política de universalização do ensino fundamental de 9 anos com ênfase no acesso e na permanência de grupos étnicos como os ciganos, fazendo interlocuções com o PPP da referida escola e reflexões teóricas respaldadas em autores como Candau (2008), Barth (2005; 2011), Goldfarb (2013), Hannerz (1997), Goffman (1988), entre outros. No segundo capítulo, situei o contexto da pesquisa discorrendo como a mesma se deu, descrevendo o percurso metodológico e a análise dos dados. No terceiro capítulo, problematizo os desafios para a inclusão dos ciganos na escola.

Pormenorizando o contexto da pesquisa, foi por meio de leituras de trabalhos acadêmicos que retratavam vivências de ciganos acampados e que apresentavam cenários interioranos, que passei a indagar para colegas de trabalho - atualmente exerço a função de técnica pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de Alagoas (Seduc) - lotadas em algumas Gerências Regionais de Educação do interior de Alagoas, sobre a existência de ciganos em suas cidades de origem e então fiquei sabendo de ciganos morando na cidade de Penedo - AL.

Aprofundando esse caminho, fiz uma sondagem com pessoas ligadas a 9ª Gerência Regional de Educação de Alagoas – 9ª Gere, situada na cidade de Penedo - AL, sobre a presença de ciganos na escola e em que escola poderia encontrar o maior contingente de estudantes ciganos, e, dessa forma, foi possível eleger a E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo como campo de pesquisa. Em seguida, todo contato feito com a Secretaria Municipal de Educação – Semed de Penedo - AL, foi realizado por intermédio de pessoas ligadas a 9ª Gere.

As observações e registros em diário de campo se deram em dois momentos a saber: 1º momento no dia 14.09.2018, ocasião de minha primeira visita a E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, da cidade de Penedo AL e 2º momento do dia 05 a 09.11.2018, momento no qual voltei a Penedo para realizar algumas observações na escola e as entrevistas semiestruturadas. O pouco tempo de observações se deu em virtude da minha dificuldade de viajar para Penedo durante a semana, tendo em vista meu trabalho exercido em Maceió de segunda a sexta-feira, bem como a dificuldade de contactar meus interlocutores em espaços que não fosse a escola.

Assim, as entrevistas foram realizadas na escola, considerando o prédio sede e o prédio extensão, pois, devido à grande demanda de matrícula, a escola tem funcionamento em dois prédios: um que é um prédio reformado pelo município para ser a sede e em outro que funciona como espaço de ampliação.

Não foi possível, por diversos motivos, estabelecer na escola um local específico para as entrevistas. Logo, ocorreram entrevistas na sala direção, na sala de coordenação/professores, no refeitório, no pátio, na secretaria escolar e em salas de aula. Foi possível entrevistar 21 colaboradores, entre os dias 05 a 09/11/2018, conforme apresento por meio de algumas tabelas no capítulo 2, classificando-os a partir de suas posições dentro do ambiente escolar.

Para a articulação com todos os entrevistados, contei com o auxílio da equipe gestora da escola, o que nos permitiu entender o lugar ocupado por esta pesquisadora diante dos colaboradores da pesquisa, no momento em que fui recomendada pela equipe gestora escolar.

2 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: DISCUTINDO A META 2 DO PNE/PME E ESTRATÉGIAS

O Plano Nacional de Educação (PNE), que é uma exigência constitucional com periodicidade decenal, é um documento balizador do setor social denominado educacional. Tem como compromissos: a eliminação das desigualdades sociais e educacionais; o enfrentamento dos desafios para o acesso e permanência escolar; o foco nas especificidades da população brasileira; a garantia da formação para o trabalho; o exercício da cidadania; o respeito aos direitos humanos; a sustentabilidade socioambiental; a valorização dos profissionais da educação e o reconhecimento das diversidades e do princípio de inclusão (BRASIL, 2014).

Assim, o PNE se apresenta como um instrumento de planejamento e orientação na execução e aprimoramento de políticas públicas do setor educacional, que para tanto se baseia em 10 diretrizes que se desenvolvem em 20 metas e considerável número de estratégias para garantir os direitos de aprendizagem e objetivos de desenvolvimento dos estudantes brasileiros, bem como é um dispositivo legal de luta e resistência com a preocupação de salvaguardar o direito à educação para todos e todas, gerando responsabilidades jurídicas mediante o não cumprimento de suas proposições referendadas coletivamente, por meio de conferências educacionais livres, municipais, estaduais e nacional.

Nesse contexto, e, considerando os propósitos desse trabalho, destaco a meta 2 do PNE e consequentes desdobramentos, que trata do ensino fundamental e sua universalização entendendo que:

O ensino fundamental de 9 anos (que mudou a faixa etária dessa etapa para 6 a 14 anos) constitui medida de política educacional e meta do PNE, que se insere nas decisões voltadas à melhoria da qualidade dos processos de escolarização[...]de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam, com qualidade, a educação básica. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância[...]faz-se necessário atentar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que significa respeitar as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças, bem como adotar orientações pedagógicas que levem em consideração essas características, para que elas sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado. (BRASIL, 2014, p. 19)

O destaque à meta 2 do PNE e do PME se dá por ser essa aquela que traz em seu arcabouço o intento de universalizar o Ensino Fundamental apontando

caminhos para os sistemas educacionais brasileiros traçarem planejamentos locais que favoreçam o alcance de tal objetivo, considerando o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, a meta 2, por meio das estratégias, prescreve um arcabouço de possibilidades para a realização do seu propósito, entretanto, precisa fazê-lo também com vistas a atender a diversidade de estudantes que compõem o sistema de ensino público, na condição de estar favorecendo ao princípio de inclusão social.

Sendo assim, foi com base no PNE e seus objetivos de cunho nacional que o município de Penedo/AL construiu o seu PME com a oportunidade de assegurar as especificidades no cumprimento da universalização do Ensino Fundamental, por isso tomarei os dois documentos para compreender algumas estratégias neles apresentadas pensando no processo de escolarização de ciganos e ciganas, e o modo pelo qual tal processo tem se dado na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo.

Dando continuidade as discussões, destaco, na esfera federal (PNE), a meta 2 que consiste em:

Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014 p. 33)

Tal meta se desdobra em 12 estratégias das quais quatro estratégias estão diretamente associadas às diversidades étnicas a saber:

2.4. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programa de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; [...]

2.7. Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8. Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos(as) alunos(as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; [...]

2.11. Desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; (BRASIL, 2014 p. 51-52).

As estratégias 2.4 e 2.7 apontam para o reconhecimento de que as escolas já desenvolvem um trabalho mais próximo às famílias no sentido de enfrentar os desafios de favorecer a escolarização dos estudantes do ensino fundamental de forma que concluam essa etapa com êxito, combatendo discriminação e preconceitos. Entretanto, evidenciam que ainda necessita de um tratamento para essa questão mais efetivo, tenaz e de forma coletiva, quando incentiva o envolvimento de outras instâncias para “fortalecer” e “disciplinar” as ações.

No tocante à estratégia 2.8, esta estimula que as instâncias educacionais estabeleçam com o território, em que está situada, interações e parcerias que favoreçam e garantam os intercâmbios culturais.

Já a estratégia 2.11, sinaliza para que, utilizando da criatividade e do princípio da inclusão, desenvolvam-se ofertas específicas do ensino fundamental de acordo com o público mencionado, favorecendo o atendimento das necessidades educacionais.

Na esfera municipal (PME), do universo de 17 estratégias, elencamos três que têm como ênfase salientar a importância da diversidade cultural. São elas:

2.3. Promover relação das escolas e movimentos culturais a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando, ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; [...]

2.12. Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares articulados com a base nacional comum, relacionados à Educação Ambiental, à Educação das Relações Étnico-Raciais e dos direitos humanos, gêneros, sexualidade e música;

2.13. Adotar medidas administrativas, pedagógicas e organizacionais necessárias para garantir ao estudante o acesso e a permanência na escola sem discriminação por motivo de identidade de gênero e orientação sexual; (PENEDO, 2015, p. 06-07).

Nesse sentido, o PME apresenta três estratégias para proposições de políticas públicas que se encarregam de oferecer a proteção e garantias de direitos educacionais que sinalizam para diversidades étnicas como os “povos ciganos”.

Pode-se observar que a estratégia 2.3 do PME equivale a 2.8 no PNE que respaldam relações interculturais promovidas pelas instâncias educacionais, como uma forma de favorecer as interações sociais que incentivam a “[...]pensar a cultura como algo distribuído por intermédio das pessoas, entre as pessoas, como resultado das suas experiências”. (BARTH, 2005, p. 17).

A estratégia 2.12 que destaca a importância de projetos educacionais em que uma das vertentes pauta a educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos, não como parte diversificada no desenvolvimento educacional, mas articulado à base nacional comum, sinaliza para assuntos que podem ganhar relevância, em termos de seu desenvolvimento, junto aos estudantes. Que pode significar a inclusão da temática étnico-racial na formação humana comum a todos os estudantes no desenvolvimento dos currículos escolares.

Partindo para a estratégia 2.13, esta destaca que se adote medidas de ampliada abrangência, sendo uma delas pedagógica, que nos reportam a construção e avaliação dos PPPs escolares, no sentido de enveredar por planificações concretas que validem ações cotidianas nas instâncias escolares para acolher e incluir as diversidades culturais entre outras, como poderia ser considerado o caso dos estudantes ciganos.

Visando ao cumprimento dessas metas, são avaliados, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dois indicadores⁵ para o acompanhamento do desenvolvimento da meta 2. O primeiro indicador apresenta o percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram a etapa de Ensino fundamental e tem como meta 100%, tendo atingido o percentual de 98,4% em termos nacionais e 94,6% em termos do município de Penedo – AL, já o segundo indicador apresenta o percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído, e tem como meta 95%, sendo que atualmente atingiu 76,0% em nível nacional e 43,0% quando consideramos os índices do município de Penedo-AL.

A partir da situação dos indicadores citados, observa-se que o município de Penedo/AL tem conseguido o engajamento de estudantes no ensino fundamental, ou seja, garantido o acesso à escola, porém, apresenta expressivos desafios em estabelecer ações que visem engajar maior número de jovens que permaneçam em seu percurso formativo, até concluir a etapa da educação básica referida (43%). Estes números também afetam o quantitativo de ciganos que acessam e permanecem estudando, já que das 11 escolas urbanas municipais de Penedo só 3 matricularam estudantes ciganos no ano letivo de 2018 e, na E. M. E. B. V. Manoel

⁵ IBGE/Censo Populacional - 2010; PNAD - 2015. Fonte: Elaborada pela Direção de Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012 - 2017). Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php> Acesso em: 06 de fev. de 2019.

Soares de Melo, dos 42 estudantes ciganos matriculados nesse mesmo ano, apenas 7 deles foram para o Ensino Fundamental (anos finais), de acordo com os dados do relatório a que tivemos acesso, formalizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Cidade de Penedo-AL.

Salientamos que, embora as estratégias do PNE e do PME apresentadas e discutidas terem satisfatórias proposições visando ao acesso e à permanência do estudante do Ensino Fundamental na escola, nenhuma delas, seja da instância nacional ou municipal, cita explicitamente os ciganos. O que nos faz refletir sobre os processos de invisibilização que as minorias étnicas têm sofrido ao longo de suas histórias, apesar de todo o debate público que temos contemporaneamente. Nesse sentido, destacamos o PNE e o PME-Penedo/AL dando relevância à meta 2 e as referidas estratégias com o propósito de explicitar a existência de planejamentos estratégicos no âmbito nacional e local, referindo-me à cidade de Penedo/AL, que respaldam ações tanto pedagógicas, como administrativas escolares que podem contribuir para oferecer lastro legal às intervenções curriculares e extracurriculares que garantam iniciativas, na escola, para a promoção do acesso e da permanência de todos os estudantes, considerando os pertencentes a grupos étnicos diferenciados, como os ciganos. Também buscamos enriquecer o debate destacando que esses documentos citados, deixam a desejar quando vislumbramos referências específicas para com grupos étnicos que continuam sendo alijados dos processos sociais e escolares.

Quando passamos a analisar o Projeto Político Pedagógico - PPP da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, como um documento o qual orienta especificamente a atuação da escola nas dimensões estrutural, financeira e pedagógica, e, segundo relato de colaboradora ligada ao setor administrativo, encontra-se “defasado e em vias de ser reformulado”, é possível observar já na introdução do documento que “[...]a metodologia de ensino dessa Escola está baseada na proposta tradicional[...]”(Penedo, 2010, p. 1), contudo, continua sinalizando “[...] é fundamental considerar as necessidades, desejos e vontades do educando” (Penedo, 2010, p.1), e ainda que a escola “[...]valoriza a autoestima e contribui para a criação de um ambiente próprio à permanência e o sucesso do educando na vida escolar” (Penedo, 2010, p. 2).

Diante do exposto, é forçoso explicitar que as proposições almejadas pela comunidade escolar, conforme estão expressas em seu PPP, nos recortes

anteriormente apresentados, não expressam êxito, no tocante à permanência do estudante na escola, visto que o indicador do INEP relativo à meta 2 do PNE e PME que acompanha o percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído, e tem como meta 95% das pessoas que passaram pela escola pública municipal, tem em Penedo um quantitativo de 43%. Com isso, salientamos que representa um percentual ainda baixo, frente ao desafio de escolarizar a maioria, inclusive os ciganos em idade escolar.

Destaco também que, sendo a E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo a que mais matriculou ciganos em 2018 e considerando as informações obtidas nas entrevistas de que a comunidade do entorno é uma das que mais conta com moradores que se reconhecem como ciganos, além do fato de que aquela já foi considerada “a escola dos ciganos”, é curioso não se encontrar nenhuma seção do PPP da escola que faça menção aos residentes ciganos ou aos estudantes ciganos.

Ao observarmos tais documentos, é possível destacar que os ciganos estudantes da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo têm sido invisibilizados, portanto, as suas necessidades, desejos e vontades, que têm registro no PPP como sendo um direcionamento escolar, não são notadas, mas silenciadas ao longo do seu processo de escolarização.

Considerando que o PNE e o PME, aqui referidos, são documentos balizadores da educação nacional e municipal e, sendo a educação um direito de todos, buscamos alargar a compreensão sobre tais questões no sentido de contribuir para discussão sobre os direitos de aprendizagens dos ciganos e perceber sua relevância nas interações que se dão no cotidiano escolar. Bem como pensar o contexto social e escolar em que ocorrem as relações entre os ciganos e os não ciganos na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, que se apresentam como pontos importantes a serem problematizados neste estudo. Segundo Simões e Juliano (2012, p. 4):

No Brasil, o Ministério da Educação/MEC tem buscado dialogar com diferentes sujeitos, que atuam em processos educativos, bem como, com alguns grupos e indivíduos ciganos na perspectiva de refletirem sobre políticas educacionais que possam se constituir de fato em uma política de educação que minimamente contemple as especificidades dessa população. Mas, quais são as especificidades da cultura cigana que a escola deveria conhecer?

Um dos primeiros aspectos da tradição cigana que a escola deveria conhecer é a tradição do nomadismo. Esse elemento cultural é o responsável pelas idas e vindas da criança e do jovem cigano da escola.

Difícilmente uma família cigana nômade se deterá em algum lugar aguardando o período de férias para poder viajar. As viagens ciganas não são viagens de férias, turismo. Os deslocamentos dos grupos ciganos estão vinculados à obtenção de seu sustento[...].

Outro aspecto, [...] são seus ritos, mitos e principalmente valores morais étnicos. O conhecimento desses elementos se constituiria em importante mediador na relação da escola com alunos e pais de alunos ciganos. Caberia a escola, portanto, buscar espaços de mediação que aproximassem de forma mais respeitosa a cultura escolar, da cultura de origem dos alunos, sejam eles ciganos, afro-descendentes, indígenas, etc. Agindo assim estaria não só valorizando os diferentes grupos sociais e suas expressões, como também transformando o contexto escolar em um espaço de fato democrático e plural.

Os autores citados salientam a importância da mediação entre a cultura escolar, e as expressões culturais dos diversos estudantes que estão na escola, em que esses sejam valorizados em suas experiências e vivências sem a qual não haverá espaço para a democracia na escola.

A partir dessas conjecturas, na análise do PPP escolar relacionadas à meta 2 e seus indicadores, passaremos a tratar sobre questões referentes à cultura e etnicidade, no intuito de destacar alguns aspectos culturais dos ciganos.

2.1 Cultura e Etnicidade

No intuito de sinalizar algumas referências culturais que têm povoado a vida dos ciganos ou o imaginário de alguns não ciganos, tem-se ouvido falar que está incorporado à cultura cigana forte traço de nomadismo, que este aspecto faz parte de sua ciganidade⁶. Contudo, diversos trabalhos sobre ciganos de alguns autores como: Simões; Juliano (2012), Bareicha (2013), Medeiros; Batista; Goldfarb (2014), Santos (2017) entre outros, têm nos apontado que essa característica de idas e vindas foi incorporada ao modo de ser cigano por questões de preconceitos, discriminações e intolerâncias vividas por esses povos, que os forçavam a sair de determinadas regiões para outras, na construção de sua história.

[...] muitos dos fluxos migratórios dos ciganos, se deveram, em muitos casos, à perseguição étnica, à insegurança, aos conflitos gerados pela presença destes em locais que redundaram numa não aceitação por parte da população abrangente, de forma que o assim chamado nomadismo se instaurou numa prática que não resultava necessariamente na paixão pela

⁶ "[...] mundo de significações e práticas que podemos chamar de cultura cigana ou 'ciganidade' [...]". Andrade Júnior (2013, p. 95).

viagem e sim, como uma resposta quase obrigatória (MEDEIROS; BATISTA; GOLDFARB, 2014, p. 2).

E, assim:

O nomadismo em relação aos ciganos aparece como uma característica principal de uma "ciganidade", em que se apresenta em um complicado processo de construção da identidade cigana, pois o nomadismo se mostra enquanto um símbolo determinante e atuante sobre as representações do cigano e em sua tradição cultural, considerando que há muitas imprecisões e ambiguidades nas construções sociais em que a categoria foi sendo erigida (Idem, p. 10).

Desta forma, a maneira de encarar a vida, como fazendo parte dela a liberdade da peregrinação, é apontada pelas autoras como não sendo uma escolha aleatória dos ciganos, e sim um modo de resistir a situações excludentes e, muitas vezes, cerceadoras de sua identidade que foi sendo incorporada à sua ciganidade. Assim, é recorrente falar em fluxos para reconhecer as culturas ciganas, entendendo estes como deslocamentos físicos e deslocamentos de posturas, modos de vida, formas de sociabilidades.

Segundo Hannerz (1997, p. 10), o fluxo pode significar "[...] um modo de fazer referência a coisas que não permanecem no seu lugar, a mobilidades e expansões variadas, à globalização em muitas dimensões". Entretanto, para o referido autor, a ideia de fluxo pode ser interpretada de duas formas: a que trata de noções espaciais, ou seja, redistribuição territorial de determinados grupos étnicos e a que trata dos deslocamentos temporais, que explica as mudanças ao longo da história dos grupos étnicos. Essas duas interpretações são relevantes para pensar os fluxos dos ciganos, seus deslocamentos, pois, na diversidade cultural dos ciganos, especificamente, tanto o fluxo espacial, em grande medida, como o temporal estiveram e estão continuamente presentes como elementos que são relevantes para construir maneiras de entender as identidades ciganas.

Não se trata apenas de que a ideia de fluxo se opõe ao pensamento estático; ela insinua, além do mais, a possibilidade de pensar tanto em rios caudalosos quanto em estreitos riachos, tanto em correntezas isoladas quanto em confluências, "redemoinhos" (como diz Barth acima), até mesmo vazamentos e viscosidades no fluxo de significados (HANNERZ, 1997, p. 14).

Apesar dos ciganos viverem a segregação social, conseguem expressar suas variações culturais mantendo tradições, sua ciganidade, embora em detrimento de algumas perdas. Conforme Bareicha (2013, p. 5) são "[...] pessoas subvalorizadas e

colocadas como 'fora' do processo de construção social na condição de sujeitos de direitos e de deveres, criadores de saberes[...]", pois vivem à margem da sociedade com suas vestes diferenciadas, seus festejos grandiosos, suas formas de sobrevivência e inserem minimamente seus filhos no sistema educacional brasileiro.

Assim, a intensificação de sua identidade étnica, que consiste em reafirmar suas tradições, faz erigir o que Barth (2005) denominou de "fronteiras étnicas", na acentuação de diferenças culturais as quais criam processos de descontinuidades nas inter-relações sociais. Barth (2005) problematiza as relações entre cultura e etnicidade e, mediante ideia diversa de outros autores, expõe que os grupos étnicos se formam a partir de diferenças culturais. Parafraseando Barth (idem), a etnicidade surge no seio das culturas, que são acentuadas ou ganham destaque a partir de diferenças culturais contrastivas, que são exacerbadas em meio a processos de conflitos étnicos. Entretanto, experiências e aprendizados podem, de forma individual, estabelecer processos sociais, os quais criam e fortalecem pontes e enriquecem redes de relacionamentos entre culturas, que resistem às descontinuidades mantidas pelos sistemas sociais de controle, silenciamento e apagamento nas relações interétnicas.

Segundo Roy Wagner (2010, p.17), no livro intitulado "A invenção da cultura", "[...] a cultura se tornou uma maneira de falar sobre o homem e sobre casos particulares do homem, quando visto sob uma determinada perspectiva". Em vista das perspectivas, quem estuda as relações interétnicas considerando os seus aspectos culturais, o faz a partir de sua própria cultura e, por isso, precisa lançar mão da alteridade bem como da relativização, no sentido de admitir formas diferentes de conceber o mundo e se relacionar neste. Admite-se também que só se vê o outro a partir de nós mesmos. É com base na noção de cultura que representamos, que nos relacionamos com diversas culturas e as categorizamos.

Essa categorização aliada a atributos, de acordo com Goffman (1988), culmina na representação da identidade social, diferentemente da identidade que o sujeito afirma possuir. Quando há diferenças entre a identidade social e a identidade que o sujeito afirma possuir, existe uma relação efetiva com um estereótipo que foi idealizado para um sujeito específico e se há características diferenciadas das que haviam sido previstas por outros, estabelecem-se os estigmas. E estes, por sua vez, "[...] estão relacionados às representações coletivas" (GOLDFARB, 2013, p. 330).

Assim, essa discussão se alinha à apresentação de alguns pontos do PNE e do PME presentes na meta 2, em suas estratégias como: "[...] Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento [...]das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola [...]" (2014, p. 51-52); "[...] adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região (idem), como também "[...] Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares articulados com a base nacional comum, relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e dos direitos humanos [...]"(PENEDO, 2015, p. 06-07), que poderiam trazer colaboração importante no sentido de empoderar os estudantes ciganos, em seu processo de escolarização contribuindo para a inclusão destes, a medida que alia sua experiência de vida aos currículos escolares tornando visível e palpável sua experiência.

Após essa reflexão inicial em torno das noções de cultura e etnicidade, atrelada a reflexões sobre os ciganos, daremos continuidade no tópico a seguir, refletindo sobre a escolarização de ciganos.

2.2 Escolarização de Ciganos

Segundo a resolução nº 3, de 2012 do Ministério da Educação, em seu art. 1º e parágrafo único:

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

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

A referida resolução vem respaldar as instâncias educacionais no que diz respeito a atender, com a garantia da matrícula e aporte legal, estudantes que estão na condição de itinerância, entretanto, ela não aponta com quais aportes pedagógicos e políticos a escola ofereceria qualidade social para estudantes que estão constantemente em deslocamento.

Essa reflexão suscita-nos reportar aos estudantes ciganos de Penedo AL, como é o caso daqueles que estudam na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo,

escola a qual expõe como “problema” o fato dos estudantes ciganos acompanharem seus familiares em viagens por motivos econômicos e de tradição durante o ano letivo, e não o fato de que não há formação satisfatória, sendo desenvolvida junto aos docentes que considerem essa realidade em suas planificações.

Sendo assim, os estudantes ciganos se matriculam, frequentam a escola, viajam com seus familiares, retornam para a escola e não há um tratamento condizente e diferenciado no trato pedagógico para garantir que os estudantes recuperem suas aprendizagens, continuem aprendendo e não se desestimulem em seu processo de escolarização.

De acordo com Mendes, Magano e Candeias (2014, p. 15):

[...]a socialização por via da escolarização promove a aprendizagem dos direitos de cidadania e das competências sociais que ajudam a interpretar os símbolos sociais, alargando o conhecimento sobre os outros, mas os ciganos continuam a apresentar baixas taxas de alfabetização e altas taxas de abandono escolar.

Os autores citados apresentam importante reflexão quando sinalizam como papéis da instituição escolar fomentar a apropriação dos direitos de cidadania e das competências sociais, no sentido de que essas aprendizagens são relevantes para alargar a visão sobre o outro, assim como ampliar o processo de interação social. Entretanto, em relação aos estudantes ciganos, a escola não tem garantido a universalização do ensino fundamental para esse público, uma vez que desconsidera a necessidade de apresentar uma proposta pedagógica diferenciada para esses estudantes.

Conforme narrativas de pais ciganos e mãe cigana entrevistados, quando lhes foi perguntado se é importante frequentar uma escola, os mesmos relatam que:

Pai 1: “Sim. Com certeza. Por que sempre ele vai ter o melhor, né? Sempre ele vai ter que aprender as coisas boas ali, pra ensinar alguém na frente”.

Pai 2: “É sim, muito importante. Por que aprende a ler e escrever, né?”

Mãe 1: “Muito importante. Por que a pessoa... hoje em dia a pessoa tem que saber ler, saber escrever, para ter algum futuro na vida”.

O que sobressai nas narrativas apresentadas é a visão da escola como um lugar em que se aprende a ler e escrever. Essas parecem ser as necessidades

precípuas ressaltadas por eles que corroboram com a visão que é referenciada pelos autores Mendes, Magano e Candeias (2014), já citados. Os colaboradores da pesquisa em questão também ressaltam a escola como a instância que pode promover algum futuro e a aprendizagem de coisas boas. Entretanto, em relação aos ciganos, a escola tem contribuído para alfabetizar poucos e, de certa forma, ampliado o abandono escolar, situação que contribui para maior exclusão dos ciganos do sistema educacional e, conseqüentemente, da vida em sociedade com amplos direitos sociais e políticos.

Sendo assim, quando o modelo cultural escolar se caracteriza como aquele que seleciona saberes, valores, práticas e outros direcionamentos, segundo Moreira e Candau (2003, p. 160) “[...] está pautado na ideia da igualdade e do direito de todos, e todas à educação e à escola, de certa forma referendando uma visão monocultural de educação e da cultura escolar”. Entretanto, quando a escola vivencia a diversidade dos intercruzamentos de culturas e frente aos desafios da modernidade, com uma educação monocultural é difícil não se fragilizar diante dos diálogos e conflitos produzidos no seu cotidiano.

Nesse contexto conflituoso, sem que haja uma alternativa plausível que colabore para uma educação com todos e celebrando as diferenças, apresentamos como possibilidade, com respaldo em Moreira e Candau, a perspectiva multicultural de educação.

O multiculturalismo é um termo polissêmico que surgiu por volta da segunda metade dos anos de 1990 no campo da didática, em que, segundo Candau e Simão e Koff (2006, p. 488) “[...] a reflexão atual enfatiza o caráter histórico e sociocultural da construção das diferenças”.

No sentido de esclarecer sobre multiculturalidade e interculturalidade, Canclini (2009, p. 17) argumenta que:

De um mundo multicultural - justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação-passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

Contudo, na perspectiva de Candau (2008), o multiculturalismo se apresenta em três vertentes:

1. Multiculturalismo Assimilacionista, em que se privilegia a universalização da educação, sem a problematização da homogeneização na dinâmica escolar, das práticas pedagógicas, do currículo, dos valores disseminados.

2. Multiculturalismo diferencialista: em que se privilegia o reconhecimento das diferenças e estimula-se as expressões com liberdade promovendo a criação de guetos.

3. Multiculturalismo Intercultural: em que se privilegia a interação entre diferentes grupos, concebendo as raízes históricas das culturas e sua dinamicidade, em que as culturas são híbridas e possuem variadas configurações.

Segundo Candau (2008, p. 23) “[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...]” referenda a interculturalidade.

Fazendo uma reflexão sobre a ideia de reconhecimento do ‘outro’, Diniz e Rahme (2004, p. 110) destacam que:

“[...] uma educação que seja inclusiva tem sido desejada por muitos sujeitos que, de diferentes lugares sociais, acalentam a ideia de construir uma escola que consiga trabalhar conjuntamente diversidade e conhecimento”.

As autoras acentuam que, cotidianamente, no ambiente escolar se banaliza situações de discriminação ampliando e estimulando diferentes formas de preconceitos. Contudo, salientam que “[...] a diferença é uma temática intrínseca à própria condição humana[...]” (id., p. 112) e que

[...] o princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde isso for possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Nessa perspectiva, o sistema educacional se aproxima da ideia de um caleidoscópio, ou seja, de uma imagem que contém a capacidade de se formar como única e, ao mesmo tempo, ser diversa, dada a grande riqueza de suas partes. Nesse sentido, no caleidoscópio, cada combinação é capaz de trazer uma imagem final diferente, apresentando-se como uma metáfora bastante elucidativa para expressar a ideia de que há implicações importantes na escolha do tipo de percurso escolar a ser experimentado pelas crianças, o que implica processos diferenciados de sistematização do conhecimento escolar pelo sujeito. (Id., p. 125-126)

Apoiada nos argumentos já elencados e entendendo que a inclusão pautada na citação anterior se refere especificamente às pessoas com deficiência, esta não deixa de contemplar, de alguma maneira, os sujeitos que estão expostos às interferências da dominação simbólica, quando o assunto versa sobre percurso escolar e sistematização do conhecimento. Entretanto, é importante salientar que a ideia de uma educação inclusiva que considere a diversidade humana em todas as suas expressões, precisa ser problematizada no desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares para fundamentar mudanças significativas na escolarização dos estudantes ciganos e não ciganos, no sentido de estimular a vertente intercultural, potencializando percursos escolares que fomentem formas diferenciadas de construção do conhecimento, numa expressiva articulação entre conhecimento e diversidade, como sinaliza Diniz e Rahme (2004).

Essa abordagem apresenta fundamental importância quando se trata do objeto de estudo dessa pesquisa, a qual consiste na escolarização de ciganos, considerando a perspectiva apontada no PNE e PME/Penedo-AL. Esta intenta ampliar até universalizar o acesso e a permanência, nas escolas, de estudantes do Ensino Fundamental, visto que é a inclusão, encarada como um princípio a ser vivenciado na instituição escolar, é um aparato de materialização de política pública educacional e pode favorecer o intercâmbio entre conhecimento e diversidade, proporcionando experiências curriculares tendo em conta as diversas expressões das culturas que permeiam a vivência escolar, sendo essas reconhecidas como saberes relevantes para a formação humana dos estudantes.

3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

3.1 Colaboradores da pesquisa

No sentido de não expor diretamente os colaboradores da pesquisa, apresento-os destacando o papel que cada um/a exerce socialmente em seu cotidiano ou por equipe profissional em que se enquadra na escola, conforme a classificação a seguir:

- Pai (P)
- Mãe (M)
- Estudante (E)
- Equipe escolar(EE)⁷
- Professor/a (PR)

Tabela 1 – Pais(P)/Mães(M)

Categorias	Pai 1(P1)	Pai 2 (P2)	Mãe 1(M1)	Mãe 2 (M2)
Idade	30 anos	35 anos	34 anos	22 anos
Cidade natal	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL
Cidade em que reside	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL
Nº de filhos	02	03	03	04
Nº de filhos na escola	01	02	03	02
Escolaridade	6º ano - fundamental	Ñ frequentou escola	3º ano - fundamental	6º ano - fundamental
Cigano(a)	sim	sim	sim	não

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A aproximação com os Pais/Mães e demais participantes desta pesquisa foi realizada com a intermediação de parte da equipe da escola. Desta forma, ao abordá-los, fiz uma breve explicação das intenções da pesquisa, pedindo o consentimento para a entrevista, que foi gravada em áudio, disponibilizando o acesso prévio às perguntas destinadas a cada colaborador com o esclarecimento

⁷Essa classificação refere-se apenas aos cargos/funções como: gestor, coordenador, agente de serviços diversos e merendeira.

que poderia haver perguntas a mais, de acordo com o desenrolar do processo de entrevista e os objetivos da pesquisa.

Em se tratando da tabela 1, é possível observar que todos os interlocutores são nascidos na cidade de Penedo AL, dos quais desconhecemos a etnia já que não fizemos esta pergunta, devido não ser uma preocupação desse estudo. Pois, nesse momento, nossa intenção se pautou, devido à pouca disponibilidade de tempo da pesquisadora, em focar nos estudantes ciganos que chegam e estavam na escola no referido período da pesquisa, conforme objetivo de pesquisa em pauta que permeia o acesso e a permanência dos ciganos que estão na escola.

Portanto, todo o movimento de pesquisa se deu em função dos estudantes ciganos da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo do ensino fundamental, seus pais, estudantes não ciganos e os profissionais da escola a que conseguimos acessar durante as idas a Penedo.

É importante salientar que todos os filhos e filhas dos Pais/Mães entrevistados (as), em idade escolar, frequentavam as atividades escolares, entretanto, seus pais, conforme a referida Tabela 1, nunca frequentaram uma escola ou possuem baixa escolaridade, elementos que nos permitem pensar sobre a representação da escola na vida dos ciganos. Visto que, conforme Santos (2017, p. 36) "para a tradição cigana, a educação familiar é fundamental no processo de preservação e manutenção dos valores culturais". Entretanto, o estar na escola pode representar abertura para a conquista de um futuro melhor, mas "[...]ocorre que a escola não se mostra como espaço significativo a ponto de garantir uma frequência duradoura e não efêmera dos estudantes ciganos" (Idem). Pois,

[...] as suas necessidades cotidianas não são trabalhadas no âmbito escolar. Obviamente, não se trata de uma escola que transforme a educação escolar numa espécie de gueto dos Povos Ciganos, mas que tenha a dimensão da valorização da pluralidade cultural com suas especificidades, sem perder de vista a necessidade de também oportunizar acesso aos conhecimentos mais amplos e globais. (id., p.37)

Conforme levantamento feito pela escola, quando fiz a coleta dos dados dos estudantes ciganos matriculados no ano de 2018, esta possuía um contingente de 42 estudantes ciganos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, distribuídos no prédio sede e no prédio da extensão, num universo de mais ou menos 1.400 estudantes. No entanto, pensando na ideia de permanência dos estudantes ciganos,

alvo desta pesquisa, compus a população deste estudo com todos os ciganos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, que conforme o referido levantamento é composto por 7 estudantes, dos quais entrevistei apenas 2 estudantes, devido só ter acessado aos pais desses estudantes e feito o pedido de consentimento para as entrevistas.

Tabela 2 – Estudantes (E)

Categorias	Estudante1 (E1)	Estudante 2 (E2)	Estudante 3 (E3)	Estudante 4 (E4)
Idade	14 anos	13 anos	13 anos	14 anos
Cidade natal	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL
Cidade em que reside	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL
Série que estuda	8º ano	6º ano	8º ano	8º ano
Cigano(a)	sim	sim	não	não

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Como é possível visualizar na tabela 2, um dos estudantes ciganos está com idade dentro do esperado⁸ no andamento de sua escolaridade e o outro estudante cigano defasado em dois anos, o que já caracteriza a distorção idade-escolaridade, de acordo com o Ministério da Educação (MEC).

O fato de um estudante estar em defasagem na escola tem relevância para esta pesquisa à medida que sinaliza um parâmetro institucional brasileiro para que possamos avaliar, em uma trajetória de escolarização, como o estudante cigano faz esse percurso. Pois, é algo que pode afetar a sua permanência escolar e ao mesmo tempo problematizar se essa norma em relação à distorção idade-escolaridade considera a diversidade que vivencia o cotidiano escolar.

Os estudantes não ciganos apresentados foram escolhidos de forma aleatória, e, segundo seus relatos, um deles já se encontra nessa escola desde pequeno e o outro há três anos. Observa-se pelas suas idades e ano que estudam, que eles se encontram com o seu percurso de formação básica escolar transcorrendo conforme o referendado pela legislação educacional brasileira. Sendo

⁸Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394/96 que dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

assim, desenvolvem percurso formativo de maneira regular. O que sinaliza para o fato de que somente os estudantes que não têm um cotidiano pautado por uma vida comercial e de sobrevivência nômade foram contemplados diante da norma em vigência.

Tabela 3 – Equipe de gestão escolar e apoio técnico administrativo (EE)

Categorias	Equipe Escolar 1 (EE1)	Equipe Escolar 2 (EE2)	Equipe Escolar 3 (EE3)	Equipe Escolar 4 (EE4)	Equipe Escolar 5 (EE5)	Equipe Escolar 6 (EE6)	Equipe Escolar 7 (EE7)
Idade	42 anos	51 anos	Não informado	42 anos	46 anos	41 anos	44 anos
Cidade em que reside	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL
Formação	Pedagogia e Psicopedagogia	História e Psicopedagogia Institucional	Letras, Didática do Ensino Superior e Português e Literatura	Pedagogia e Psicopedagogia Institucional	-	-	-
Tempo de atuação na escola	20 anos	5 anos	6 anos	20 anos	Não informado	20 anos	9 anos

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A tabela relativa à equipe de gestão escolar e apoio técnico administrativo (Tabela 3) apresenta três colaboradoras (EE1, EE4 e EE6) que, aproximadamente, trilham um caminho de vivência escolar em um tempo concomitante, o que pode ser uma condição facilitadora para a organização da escola e ainda por possuírem uma vivência de 20 anos na escola. Tal fato pode colaborar para uma visão ampliada da escola em seu processo constitucional.

Essa trajetória pode também apresentar um repertório de vivências junto aos estudantes ciganos e ciganas bastante representativo, podendo expressar memórias e narrativas relevantes do contexto escolar em que os ciganos estiveram e estão

presentes. Contudo, sinalizam para enredos que foram sendo construídos ao longo de 30 anos e, ao mesmo tempo, silenciados e não considerados nessa constituição escolar com a presença dos estudantes ciganos, pois a inauguração desta escola data de 1988 e revitalização entre os anos de 2009 e 2010, conforme está assinalado no PPP da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo.

Tabela 4 –Professores/as(PR)⁹

Categorias	Profesora 1 (PR1)	Profesora 2 (PR2)	Profesor 3 (PR3)	Profesora 4 (PR4)	Profesora 5 (PR5)	Profesora 6 (PR6)
Idade	50 anos	30 anos	45 anos	39 anos	47 anos	38 anos
Cidade em que reside	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL	Penedo AL
Formação	Pedagogia e Psicopedagogia	Pedagogia e Educação Especial com ênfase em Libras	Pedagogia e Psicopedagogia	Matemática	História e Psicopedagogia Clínico Institucional	Letras: Português/Inglês e Serviço Social
Tempo de atuação na escola	Primeiro ano nessa escola	Primeiro ano nessa escola	18 anos	20 anos	5 anos	5 anos

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A tabela 4, em que apresentamos os professores e professoras, demonstra uma variação de tempo de atuação nessa escola, que não foi proposital, mas, interessante para termos visão do olhar de tais atores a respeito dos estudantes ciganos num período ampliado e diversificado de tempo. Saliento que, em relação à escolha dos professores, adotamos o critério de maior carga horária com os estudantes. Entretanto, um critério que perpassou, previamente, a essa escolha, foi o fato de todos os/as professores/as terem estudantes ciganos em suas turmas.

⁹ Houve sequenciação dos professores/as para facilitar referendá-los, embora sejam uns dos anos iniciais e outros dos anos finais da mesma etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental.

Dividimos o elenco de possíveis entrevistados, conforme sua atuação na escola e, assim, construímos previamente 6 roteiros de entrevistas (RE), em que algumas perguntas tiveram recorrência, e outras que eram exclusivas, de acordo com o interlocutor que seria abordado. Veja a seguir a descrição.

- RE1: Pai/Mãe;
- RE2: Estudante Cigano/a;
- RE3: Estudante não Cigano/a;
- RE4: Direção e Coordenação;
- RE5: Funcionário/a;
- RE6: Professor/a.

Desta maneira, esses roteiros de entrevistas (RE), de forma geral, abordavam questões conforme apresento a seguir. **RE1:** a identificação do colaborador (elemento comum para todos os roteiros); a situação atual de escolarização dos filhos; a importância que dão para a escola, se frequentam a escola dos filhos e o grau de sua escolarização; discriminação na escola; participação política dos ciganos na elaboração do PME de Penedo/AL e conhecimento deste; interação social e integração comunitária. **RE2:** como percebe a escola e a relação com esta e com os professores; sobre atividades pedagógicas que considerem os ciganos; convívio social e integração comunitária. **RE3:** tempo de escola; relacionamento com ciganos; preconceito e discriminação com os ciganos na escola; atividades pedagógicas que envolvam os costumes ciganos e integração entre ciganos e não ciganos. **RE4:** tempo de atuação na escola e em qual função; quantitativo de ciganos matriculados em 2018; os desafios pedagógicos frente aos estudantes ciganos; capacitação específica para o trabalho pedagógico junto ao alunado cigano; sobre o acesso e a permanência dos estudantes ciganos; visão sobre os ciganos e seu desempenho escolar; relações com as famílias ciganas; atividades pedagógicas que contemplem os costumes ciganos; contribuição da escola para efetivar a meta 2 do PME; integração entre ciganos e não ciganos e qual sugestão daria para o PME em relação à escolarização de ciganos. **RE5:** tempo de atuação na escola; como vê os estudantes ciganos e se tem dificuldades com eles ou com algum membro da escola; discriminação com os ciganos na escola; atividades pedagógicas e costumes ciganos e integração dos ciganos com os não ciganos. **RE6:** tempo de atuação na

escola; componente curricular que leciona; perfil dos estudantes; relações interpessoais na escola; percepção sobre o estudante cigano e como se relaciona com ele; discriminação na escola; desafios com estudantes ciganos na escola; quanto a formação específica para lidar com os ciganos na escola; realização de atividades pedagógicas considerando os costumes ciganos; desempenho dos estudantes ciganos; relação com os familiares dos estudantes ciganos; como a escola contribui para a efetivação da meta 2 do PME; como lida com o acesso e a permanência escolar dos ciganos; integração entre ciganos e não ciganos; sugestão para o PME em relação à escolarização de ciganos e em relação ao tratamento com a diversidade étnica na escola.

3.2 As análises das narrativas

Portanto, as tabelas de apresentação dos colaboradores trazem informações destes a partir das entrevistas realizadas, que foram transcritas e catalogadas. Diante das suas narrativas e objetivos de pesquisa foram elencadas **5(cinco) categorias de análise no âmbito da escolarização**, a saber: 1-Acesso à escola; 2-Percepção sobre a escola; 3-Atividades escolares; 4-Desafios da escola; 5-Permanência escolar e **3(três) categorias de análise no âmbito da representação**, a saber: 1-Discriminação; 2-Interação social; 3-Percepção sobre os ciganos.

Para realizar o tratamento e a análise dos dados, lancei mão do dispositivo metodológico da “Análise de Conteúdo”, conforme a perspectiva de L. Bardin (1977, p. 31 e 37) é considerada como:

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. “[...]É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem[...]”.

Consistindo em desenvolver as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos e interpretação. Então, segundo L. Bardin (1977), passa-se da descrição dos dados (apresentação das mensagens e suas características) às inferências destes (que respondem sobre as causas e efeitos das mensagens), para as análises.

Para L. Bardin (1997, p. 41), “[...] A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano [...].”

Desta forma, na fase da pré-análise e exploração das mensagens recolhidas nas entrevistas, fizemos a catalogação das falas relacionando por pergunta feita e respostas obtidas, sequenciando uma mesma pergunta e as diversas respostas dos colaboradores. Na fase de tratamento dos dados, levantamos categorias para análise baseadas nos objetivos de pesquisa e dados construídos conforme as mensagens dos colaboradores, destacando 2(duas) unidades de análise a saber: escolarização e representação com suas respectivas unidades de contexto.

A seguir apresento a unidade de registro com os recortes obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme as categorias já elencadas, e as análises. Contudo, é importante salientar que as falas recortadas para cada categoria elencada podem apresentar ênfases diferenciadas de acordo com o questionamento feito, o tempo e o lugar de fala de cada colaborador.

3.2.1 Análise de conteúdo das categorias elencadas

QUADRO 1 - Acesso à escola

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Escolarização	Acesso à escola	<p>- Nosso tempo era mais difícil, assim, as coisas. Agora nós estamos dando pra eles uma oportunidade que a gente nunca teve.</p> <p>Quase todo dia eu venho, trago ele para escola aqui...</p> <p>É, eles (a equipe escolar) falam sempre para nós levar nossas crianças pra escola, assim, pra aprender as coisas, pra poder ele ter mais oportunidade pela frente. (P1)</p> <p><i>-Todo dia eu os levo pra escola, lá eu pergunto a professora se tão bem, se tão mal[...].</i></p> <p>(M1)</p> <p><i>- Ela [a filha] já tem dois anos [que frequenta a escola] e ele [o filho] é o primeiro ano, hoje, esse ano.</i></p> <p><i>Eles (a equipe escolar) dizem como está a criança. Como estão os meus filhos. Diz que é para gente estimular eles em casa pra eles aprender. Reclamação não, só isso. (M2)</i></p> <p><i>- Este ano? 42 (matriculados), 42 alunos Ciganos.</i></p> <p><i>[...] graças a Deus a escola é bem, [...] é bem procurada.</i></p> <p><i>Mas graças a Deus, minha filha, vem tanta gente que a gente tem que parar porque se não... porque a gente não tem...é sala suficiente não.</i></p> <p><i>Dando a chance, né? É uma criança como outra normal, [as crianças] são matriculadas...</i></p>

		<p>(EE1)</p> <p><i>-[...] tem uma quantidade muito grande de cigano vivendo ao, ao entorno da escola. Então, a gente lida muito nesse bairro com ciganos. E aqui a gente tem alguns. [...] desde que eu estou aqui nessa escola que sempre teve cigano [...]</i></p> <p><i>A... a escola... bom a escola faz a matrícula, é...a... é... isso [o acesso] é dado através da matrícula, no começo do ano. (EE4)</i></p> <p><i>- [...] tá precisando muito de política pública para que muitas crianças ainda possam estudar.</i></p> <p><i>Recebendo ele [o estudante cigano], até por que aqui, a nossa comunidade, aqui é... da Vila Matias, é uma comunidade cigana. Que a maioria, né, não são todos, mas, a maioria são ciganos. Então, a escola sempre... toda vida, sempre recebeu muito bem, e eles [os ciganos] sempre é, é, é, sempre fizeram o papel deles, assim, se comportando, participando. (PR1, PR2 e PR3)</i></p> <p><i>- Atribuindo é... vagas na rede. Aqui muitos alunos... Hoje nós até temos um número menor de alunos, do que nós já tivemos. Nós já tivemos aqui uns 700 alunos, funcionando nesse prédio [na sede], e no outro [na extensão]. [...] na maior parte das vezes, a vaga é assegurada.</i></p> <p><i>Por que se vem familiar aqui para matricular, aceitam todos. [...] e... é um ponto positivo. A comunidade cigana vem à escola por meio das matrículas, reuniões pedagógicas. (PR4, PR5 e PR6)</i></p>
--	--	--

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A partir das falas dos colaboradores da equipe escolar, observa-se que a escola, enquanto instituição participante de uma rede pública de ensino, garante o acesso aos ciganos, em idade escolar, por meio da matrícula, indistintamente. Mas, ao mesmo tempo, aparecem as expressões “dando a chance”; “aceitam todos” e “aceitando toda matrícula”, o que nos remete à ideia de poder simbólico em Bourdieu (1989), no sentido de expressar que, em detrimento de um direito constitucional e subjetivo, a instituição está consentindo que sejam matriculados.

Entendendo que, para o referido autor o poder é estabelecido nas relações: “...a escola sempre... toda vida, sempre recebeu muito bem, e eles sempre é, é, é, sempre fizeram o papel deles, assim, se comportando, participando”. Simbolicamente a sociedade majoritária exerce poder sobre a oferta de vagas, e isso faz conferir aos ciganos a “chance” de se matricularem e ter acesso à escola. Esse poder, conforme a teoria de Bourdieu (1989), é reconhecido pela sociedade minoritária, visto que é exercido com a cumplicidade dessa, incluindo os ciganos. Aparece também a questão do tratamento igualitário se referindo aos estudantes ciganos e não ciganos, trazendo à tona desdobramentos relativos ao preconceito e a discriminação de forma velada.

No tocante aos pais, o acesso à escola significa oportunidades, bem como o cumprimento de uma obrigação para com os filhos, dando a estes, agora, o que não tiveram no passado. Também foi possível nos reportar a questão do acesso às práticas sociais que a escola poderá estar contribuindo para que os ciganos tenham vivências pautadas no conhecimento escolarizado que é referendado pela sociedade mais ampla. Entretanto, tais práticas são baseadas em relações de poder, pois, simbolicamente a sociedade majoritária exerce um poder sobre a oferta de vagas, e isso faz conferir aos ciganos a “chance” de se matricularem e estarem na escola, sem que haja o reconhecimento cultural e identitário dos estudantes ciganos, que podem tornar suas experiências visíveis e palpáveis.

Assim, os recortes transcritos fazem emergir duas ideias marcantes: em relação aos pais, o cumprimento de obrigações de modo a dar oportunidades para os filhos e quanto à equipe escolar, o que ganha vulto é a ampliação das matrículas, inclusive para os ciganos como fez toda vida, pois eles “aceitam todos”, e os ciganos “... sempre fizeram o papel deles, assim, se comportando...”. Há aqui uma contradição, pois o acesso à escola não está ao sabor dos afetos, das atitudes de respeito ao próximo ou altruístas, e sim a um ordenamento jurídico regulado por lei.

QUADRO 2 – Percepção sobre a escola

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Escolarização	Percepção sobre a escola	<p>- Sim. Com certeza. Por que sempre ele vai ter o melhor, né? Sempre ele vai ter que aprender as coisas boas ali [na escola], pra ensinar alguém na frente. [...] para aprender as coisas, pra poder ele ter mais oportunidade pela frente. (P1)</p> <p>- É sim, muito importante [a escola]. Por que aprende a ler e escrever, né? (P2)</p> <p>- Muito importante. Por que a pessoa... hoje em dia a pessoa tem que saber ler, saber escrever, pra ter algum futuro na vida. Apesar que a vida de ciganos é diferente dos brasileiros.</p> <p>Você sabe como a vida de cigano é, sempre viajando. A gente não tem trabalho fixo....aí fica assim, estudam uma metade do ano, a outra não, aí fica diferenças.</p> <p>Eu comecei estudar eu tinha 9 anos, mas, cigano quando casa cedo, aí quando a gente casa tem que sair. Aí eu me casei com 16 anos, aí esse período eu ainda fiquei na escola. Aí depois que a gente casa não tem [como] estudar mais.</p> <p>[...] pra pegar ônibus de um lado para outro a pessoa tem que saber ler e saber onde a pessoa está, se não se perde.</p> <p>[...] é um lugar bom [a escola], perfeito para as crianças, pelo menos eles não ficam nessa rua do jeito que tá o mundo, um mundo violento, e essas coisas de, de droga. É melhor as crianças estarem estudando aprendendo alguma coisa na vida. (M1)</p> <p>- Para o aprendizado, né?... da criança. (M2)</p>

		<p><i>-É uma coisa muito especial [a escola] [...]</i></p> <p><i>Assim, [a escola serve] para várias coisas. Assim, por causa assim, que a minha mãe recebe bolsa família, sabe? Aí a gente quer aprender a ler... essas coisas. (E2)</i></p> <p><i>- Um ensino fundamental [escola]... mais que tudo.</i></p> <p><i>Para aprender a ler e dá uma condição melhor para minha família. (E1)</i></p>
--	--	--

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Nas falas dos colaboradores, destacam-se percepções sobre a escola no sentido de proporcionar um futuro promissor; melhorar as condições de vida da família; em que a escola pode contribuir fazendo com que a aprendizagem da leitura e da escrita se realize, sendo algo “muito especial” e “fundamental”, como também se inserir em política pública de distribuição de renda como o bolsa família. Apresentando a escola como um “lugar... perfeito para as crianças”, para ficarem livres de ameaças como violência e drogas.

Assim, observamos alguns pontos interessantes, que se relacionam ao fato de que a vida dos ciganos, mesmo não tendo na escola o lugar central na garantia de conquistas de um futuro promissor, de acordo com o olhar da sociedade não cigana, vê na escola um lugar importante. Elegendo a escola como “um lugar perfeito”, entendendo que a mãe cigana se preocupa com as ameaças do mundo para com seus filhos, como também, que é na escola que se aprende a ler e escrever, algo que aparece como importante em suas falas para o desenvolvimento do trabalho. O outro ponto é que os ciganos sendo considerados iguais aos não ciganos, conforme falas anteriores, não têm sua escolaridade preservada, pois no tocante ao fato de que a “vida de cigano é, sempre viajando”, é nesse ponto que, “aparece a diferença”, em relação ao direito de uma educação escolarizada.

A aprendizagem da leitura e da escrita, para os ciganos, proporciona sua mobilidade no mundo social e comercial, entretanto o costume de casar mais cedo interrompe com essa lógica, afastando os ciganos da escola, principalmente as meninas, pois conforme Santos (2017 p. 32), “[...]o casamento cigano é um dos grandes entraves à continuação, especialmente, das meninas na educação escolar[...], pois,(id.,p. 33);

A compreensão que a mulher/mãe cigana tem é de que, a partir da primeira menstruação, que coincide com a fase da puberdade e do contato com meninos não ciganos na escola – os quais muitas vezes desconhecem tais particularidades -, a menina cigana pode acabar por ser assediada e colocar sua pureza em risco. Assim, para garantir a continuidade dos valores culturais da tradição, as meninas têm que abandonar a escola, principalmente quando já estão de casamento marcado.

QUADRO 3 – Atividades escolares

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Escolarização	Atividades escolares	<p><i>-[...]falo sobre ele[o filho dele] com a professora: como é que ele está, como é que ele não está.</i></p> <p><i>[...]fala[a equipe escolar] sobre as crianças também, como é que eles estão, tudo certo.(P1)</i></p> <p><i>-[...]eu pergunto a professora se estão bem, se estão mal[...]</i></p> <p><i>Algumas vezes, quando eu tenho tempo eu venho[na escola],[...]. São ótimas[as professoras]. Dão muito conselho para as mães aconselhar os filhos, pra saber como é que os filhos andam na escola.(M1)</i></p> <p><i>-Diz[a equipe escolar] que é pra gente estimular eles em casa a aprender.(M2)</i></p> <p><i>-Os deveres.[foi perguntado o que gosta de fazer na escola]. (E2)</i></p> <p><i>-Ah... eu gosto de escrever e ler[na escola].</i></p> <p><i>Ah, por que era muito difícil[pesquisar sobre os ciganos para desenvolver um projeto na escola], eu tinha que saber muitas coisas dos anos passados. Aí eu não quis fazer.(E1)</i></p> <p><i>-Trabalhos em equipe[o que gosta de fazer na escola]. [...] por que em equipe um ajuda o outro e se torna..., além de se tornar um meio da gente aprender, temos um meio de ser divertido, está um ajudando ao outro.(E3)</i></p> <p><i>-É... nas nossas capacitações, né? É anual, todos os anos nós temos várias capacitações, e eles falam[os formadores], né, para ter a... o... o mesmo entendimento,</i></p>

		<p><i>né? o mesmo apoio normal com o cigano e com a criança que não é cigana, né?</i></p> <p><i>[...]Jeu tenho aqui, no horário da tarde, 2 ciganos, meninos, eles frequentam muito pouco as salas de aula e quando vem é uma luta grande para querer... para fazer as atividades. Trazer trabalhos... muito difíceis esses dois.</i></p> <p><i>[...]A mesma coisa os ciganos. Se os ciganos não tiver um acompanhamento né?... fica fraco[seu desempenho escolar] do mesmo jeito como o outro.</i></p> <p><i>[...]um está bem melhor pelo cativo da professora com ele, está no 4º ano, já tem 11 ou 12 anos. ...e o outro continua no 3º ano. Já é o segundo ano que ele estuda aqui e fica no 3º ano, por que não tem... e por falta, eles faltam muito.</i></p> <p><i>Assim, na escola...a gente já fez vários trabalhos de apresentação e tudo, com eles[os estudantes ciganos].</i></p> <p><i>[...]As atividades pedagógicas são no geral.</i></p> <p><i>[...]muitas e muitas mães ainda se preocupam, estão aqui na escola direto, procurando saber como é que estão os filhos delas, se estão fazendo atividade, eles trazem atividades prontas. É muito difícil um menino cigano não trazer a atividade de casa pronta.</i></p> <p><i>Quando a gente chama para uma coisa eles não querem vim. Eles são muito fechados, entendeu? Eles são muito fechados para o mundo. Eles[os ciganos] só querem viver no mundo deles. Quando vem viver com... com a gente eles não querem participar, então, tinha que ter assim uma, uma coisa mais diferente, que chamasse eles, ô, ô, é, é, mostrasse a eles que eles são iguais, iguais a gente, entendeu?(EE1 e EE2)</i></p>
--	--	---

		<p><i>-Tem também a cultura afrodescendente, na parte diversificada e nada sobre os povos ciganos tem. Assim, nunca, nunca foi pensado, em trabalhar pensando nisso, por que a gente na coordenação, não pode sair inventando moda nem ferindo a lei...</i></p> <p><i>Então, nada referente a ciganos, nem nessa, nem em nenhuma [escola] do município de Penedo.</i></p> <p><i>[...]pergunta se o filho está aprendendo, como é que ele está se comportando e coloca para estudar, eles[os pais e mães ciganos] têm essa preocupação, por que no tempo que o filho está na escola é o tempo que eles mais se preocupam por que é pra eles aprenderem. Alguns são muito preocupados para que eles aprendam, talvez por que depois eles deixam, né! De estudar e aí vai trabalhar, vai fazer outras coisas.</i></p> <p><i>Não. Não. A gente segue o calendário normal de atividades, de, de festividades da escola, não específica pra eles[os estudantes ciganos].</i></p> <p><i>Pensariam lá, como SEMED, né? Como gestão municipal, se com cuidado para não ser exclusão, e fazer algo assim, né? Visando a escolaridade e, e, e os jovens, num, pelo menos, de como ia entrar na escola e que a escola tivesse mais atrativo. O dia, ou a semana ou a parada, ô... ou a feira[sobre cultura cigana], né? Ou que abrisse mais, que, que tivesse um atrativo para que a integração escola e comunidade cigana fosse mais, mais vivenciada, isso realmente não existe.</i></p> <p><i>[...]agora isso é um plano que tem que ser levado para Secretaria de Educação[Semed], para que possa ser mostrado na escola. Quando eu trabalhei aqui no Manoel Soares, é há dez anos atrás, uma professora ela fez um projeto, sobre os ciganos. Foi um projeto,</i></p>
--	--	--

		<p><i>assim, mais dela, da sala, é... desenvolvendo a cultura, os hábitos, estudando mesmo a fundo. A professora ela fez na sala e deixou o projeto na escola. Mas, isso foi há dez anos atrás, aí daqui para lá, desse tempo para cá. A gente não desenvolveu mais esses trabalhos. Por que o fluxo dos alunos ciganos é... um tempo eles estão, no outro ano têm poucos, não, não vem assim, sempre. Aí esse plano seria bom, assim, pra escola, pra desenvolver a cultura dos ciganos, pra gente conhecer um pouco mais.(EE3 e EE4)</i></p> <p><i>-Então[...]o que é feito lá no, no planejamento é, é, é no seu plano de ação que a escola tem, é passado pra todos os alunos em geral, sem ter distinção né? Somente... se algum aluno tiver uma, uma classe tiver uma baixa na média é que o professor vai dar uma mexidinha na sua metodologia, mas, fora isso não.</i></p> <p><i>As vezes ele[um professor] faz assim, um tipo assim, de folclore e tem apresentação[comemoração alusiva ao dia do folclore] aí bota... como é a vida do cigano pra eles apresentarem, para interagir com eles.</i></p> <p><i>Sempre voltado para, para aluno como um todo[os projetos escolares], não direcionados para eles[os ciganos]. Não, nunca presenciei não.</i></p> <p><i>[...]existem vários trabalhinhos aqui, vários projetos onde eles estudam várias culturas, aí eu não posso lhe afirmar se foi estudado já a cultura... cigana.(EE5, EE6 e EE7)</i></p>
--	--	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Conforme as falas dos pais e mães de estudantes ciganos, colaboradores desta pesquisa, os mesmos mostram-se presentes na escola, no acompanhamento de seus filhos. A escola, por sua vez, percebe a necessidade de valorização e incentivo para os estudantes ciganos, tentando apresentar sugestões de atividades em que eles possam ser incluídos, porém, não percebe a importância da instituição ser a promotora dessas iniciativas, na tentativa de trabalhar também pedagogicamente o estudante a partir do seu contexto, da sua história e da sua visão de mundo integrando visões e possibilidades de aprendizagens.

Aparece também, nas falas relacionadas à equipe escolar, a tentativa de persuadir aos estudantes ciganos para o entendimento de que eles são iguais aos estudantes não ciganos, sujeitando-os à condição de invisibilização de suas singularidades e identidades, folclorizando suas histórias e, ao mesmo tempo, não referendando direitos de aprendizagens que se assentam em compromissos educacionais elencados no PNE (2014) como: o reconhecimento das diversidades; o respeito ao princípio de inclusão e o enfrentamento dos desafios para o acesso e permanência escolar.

Desta forma, há um apelo relacionado à ideia de que não é possível [...] sair inventando moda, nem ferindo a lei [...], entretanto, não vislumbram a possibilidade de efetivarem, na escola, por meio dos seus planejamentos, questões que se aplicam à resolução como a de nº 3, de 2012, do Ministério da Educação, que trata da escolarização de crianças e jovens em situação de itinerância, como ocorre com ciganos e a Lei nº 11.274, de 2006, que trata do Ensino Fundamental de 9 anos e salienta em seu texto que é necessário:

[...] respeitar as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças, bem como adotar orientações pedagógicas que levem em consideração essas características, para que elas sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado. (BRASIL, 2014 p. 19).

Então, efetivamente, com base em leis, resoluções, decretos educacionais entre outros, a escola poderá realizar, com respaldo em seu PPP, ações pedagógicas cotidianas, previstas em seus currículos, que vislumbrem a diversidade, diferenças e igualdades presentes na escola, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de percursos de escolarização mais conectados com o pluralismo de expressões culturais que povoam o ambiente escolar.

Entretanto, é pertinente que legislações como as que foram citadas, respaldem políticas públicas educacionais que contemplem estudantes e professores no sentido de estimular que as redes educacionais possam considerar as diversas realidades no âmbito escolar, capacitando seus profissionais no sentido de acolher e integrar a todos e todas. Contudo, no tocante às atividades pedagógicas, há um destaque em asseverar que estas se efetivam de forma generalizada, com a ausência da contextualização, mecanismo tão importante para o processo de ensino e aprendizagem em que é possível contemplar as diversas realidades.

QUADRO 4 – Desafios da escola

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Escolarização	Desafios da Escola	<p><i>-Maior desafio é a frequência do aluno na escola.</i></p> <p><i>A questão das faltas. Assim, muitas professoras, assim, procuram a gente assim, quando eles são de 6º ao 9º[ano] porque eles desaparecem uns dias, aí depois... depois voltam, quando não desistem né? Esse ano que a gente tá achando estranho porque não desistiram.</i></p> <p><i>Por que querendo ou não eles são um pouco afastados na cultura, mas, por que? Por que não tem né? Um incentivo maior.(EE1 e EE2)</i></p> <p><i>-O maior desafio que a gente encontra é... o fluxo, que muitas vezes durante o ano, eles vão embora[os ciganos], aí passa um tempo sem vim e as vezes quando volta já é no finalzinho do ano e as vezes nem volta. A maior dificuldade é essa, que eles vão embora. Aqui eles não dão trabalho, não dão trabalho nenhum, somente o problema que dá é do fluxo, que as vezes eles vão embora e fica o espaço, e também a dificuldade que é normal, é ... normal como os outros alunos, alguns desenvolvem mais rápidos, e outros são mais lentos.</i></p> <p><i>[...]que tivesse um atrativo para que a integração escola e comunidade cigana fosse mais, mais vivenciada, isso realmente não existe.(EE3 e EE4)</i></p> <p><i>-Eles vêm passam um tempo na escola aí vão viajar porque vão... vão tentar uma vida melhor em outro lugar. São nômades né? Vive de deu em deu como diz a história.</i></p>

		<p><i>Mas, a escola não tem um projeto voltado pra que... eles permaneçam. Mas, aí como eu disse, mas é mais pela questão dos pais, que não adianta fazer projeto pra manter o cigano aqui se os pais vão embora depois. (EE5, EE6 e EE7)</i></p> <p><i>-Na sala que eu estou lecionando, tem dois ciganos eu não vejo dificuldade com eles. Eu não vejo. Relacionada a conteúdo, tudinho, não, eu não vejo desafio, não.</i></p> <p><i>Ahhh! A presença frequente, né. Essa questão[...] da evasão. Eles saem muito dependendo da família. Eles ficam um tempo fora e depois retornam e isso interfere no aprendizado, só isso, no mais é tranquilo.</i></p> <p><i>[...]os desafios são, são solucionados. [...]E alguns[ciganos] quando casam muito cedo[...], eles deixam até de estudar. Infelizmente, não é?</i></p> <p><i>[...]eles[os ciganos] precisam somente o quê? voltar mais um pouco para o relacionamento família e escola para um bom entendimento, somente. Pra não prevalecer somente o lado cigano, entendeu?</i></p> <p><i>É... Que ou... assim, incluísse mais, tivesse mais propostas pra eles[os ciganos], entendeu? Para se interessarem para participar. Por que na realidade, quando falo, preste atenção, quando algumas pessoas dizem assim: você é cigano, Ave Maria! É cigano, quero nem conversa.</i></p> <p><i>A comunidade aqui, é mais voltada para desafios familiares e atinge também a escola.</i></p> <p><i>[...]eu só tive contato duas vezes com, com os pais da família da minha aluna[que é cigana], ao contrário dos outros[família não cigana] que eu vejo com frequência. (PR1, PR2 e PR3)</i></p>
--	--	---

		<p><i>-[...]Tem um problema de algum, em determinado período do tempo, está fora da escola, mas, aí, eles, muitas vezes se recuperam, nem, nem sempre eles precisam viajar.</i></p> <p><i>No geral, eles, eles não chegam a concluir o 9º ano, no geral. Por que é assim, ou por problemas familiares, acabam desistindo, vão pra outra cidade, retornam, aí por problemas da Tradição Cigana, problemas familiares, eles acabam se evadindo. Tem muitos assim, aí não chegam a concluir nem o 9º. No geral.</i></p> <p><i>Algumas vezes vem por parte da família, que não os incentiva a vim pra escola. Por que como eles têm o meio de sobrevivência, vamos dizer assim, não muito ligado a vida escolar, eles trabalham com comércio, com uma série de fatos dessa natureza, que necessariamente não precisa de escola, eles não incentivam.</i></p> <p><i>O que eu acho assim, é que deveria ter mais valorização, por ter tanto cigano na cidade, no bairro e na escola, políticas públicas, assim, como incentiva tanto é a cultura afro-brasileira, por que não incentivar, conhecer, a estudar a cultura cigana, não é? Muitos ciganos, os novinhos, meus alunos, não sabem a origem da cultura cigana.</i></p> <p><i>[...] desafio? Eu acho que seria é... por que tem uns que não tem uma perspectiva de vida, né? De mudança, né? Principalmente as meninas.</i></p> <p><i>Não, nenhuma. Nenhuma. Falta isso. Vamos dizer: é... capa... se chama capacitação, né? Capacitação, políticas públicas, nenhuma.</i></p> <p><i>Assim, só, só tem aquele negócio de inclusão, né. Não é inclusão que a gente sabe, é inclusão que o professor não é preparado, realmente. Só aquilo superficial. É que é lei, que você tem que usar, mas, só que a gente não tem uma preparação realmente, uma</i></p>
--	--	--

		<p><i>base para gente poder trabalhar. A gente já vai aprendendo com o dia a dia.</i></p> <p><i>Mas, deveria haver sim, um olhar melhor. Talvez quando eles precisam viajar, que está no período letivo, que houvesse alguma coisa que, não que abrangesse as faltas, mas, que fizesse com que aquelas faltas, fossem [recuperadas]no contraturno, ou algo dessa natureza, não que é obrigatório que o professor, a eu já dei minha aula, sim, você já deu sua aula aos demais, mas, para que aquele que faltou acompanhe e a, a etnia dele permite isso, que houvesse, vamos dizer, são vários nomes, progressão, aceleração, não sei o que. Mas, que houvesse, no contraturno.</i></p> <p><i>Seria... Acho que assim, passasse... estimular eles, a cultura deles, né? A transmitir para os outros. Ser um espaço de reconhecimento, né? Estudar ainda mais a fundo e transmitir para a, a comunidade e a própria escola, né? Pelo meio escolar e a comunidade.</i></p> <p><i>Agora, assim, para conhecer de fato o Povo Cigano, eu sugiro, assim, que comece na sala de aula, uma feira de conhecimento, de cultura, para expor isso, abrir mais as portas, começar, abrir mais as portas da comunidade. Mas, iniciando na sala de aula.</i></p> <p>(PR4, PR5 e PR6)</p>
--	--	--

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Sobre os desafios da escola, a própria equipe escolar aponta a falta de “incentivo maior” como um fator que pode levar ao afastamento do estudante cigano da escola quando afirma: “Por que não tem né? Um incentivo maior”. E, em seguida, outros colaboradores da pesquisa apresentam diversos exemplos de atividades que podem ser feitas na escola, considerando o público cigano, no intuito de enfrentar o desafio de que os estudantes ciganos permaneçam na escola sendo assíduos e partícipes na construção dos saberes. Entretanto, os professores não veem como um desafio que precisa ser encarado e ressaltam a tradição cigana como um problema para a permanência nos estudos e destacam: “[...]eles[os ciganos] precisam somente o quê? Voltar mais um pouco para o relacionamento família e escola para um bom entendimento, somente. Pra não prevalecer somente o lado cigano[...]”.

Em outra fala, destaca-se a necessidade de preparação dos professores para trabalhar com a inclusão: “Não é inclusão que a gente sabe, é inclusão que o professor não é preparado, realmente. Somente aquilo superficial. É que é lei...”. Sobressai a questão da ausência de políticas públicas específicas de formação para capacitação dos professores ao atendimento adequado às diferenças, já que professores despreparados não conseguem promover uma educação que privilegie o princípio de inclusão, desconhecendo as especificidades dos estudantes ciganos, em que seus saberes podem não estar sendo referendados e integrados aos processos de aprendizagens, e não havendo esse reconhecimento, sentem-se não pertencentes à escola e suas práticas, fato que contribui para o desestímulo à permanência escolar. Impactando negativamente na escolarização de ciganos que corrobora para a exclusão social destes.

Nas diversas narrativas, nós percebemos os professores, a todo tempo, fazendo apelos diante das dificuldades de escolarização do público cigano que chega na escola, entretanto, perpassam em suas falas, com maior frequência, a não possibilidade de tratar a inclusão como algo que se expresse em práticas diferenciadas para que os estudantes ciganos permaneçam estudando até concluir seu percurso de escolarização básica, contudo, uma das falas salienta:

“um olhar melhor. Talvez quando eles precisam viajar, que está no período letivo, que houvesse alguma coisa que, não que abrangesse as faltas, mas, que fizesse com que aquelas faltas, fossem[recuperadas] no contraturno, ou algo dessa natureza[...]” “[...]Ser um espaço de reconhecimento, né?” **(PR4)**

Aqui chamamos a atenção para o que Barth (2005) problematizou sobre fronteiras étnicas, pois o modo de realizar atividades comerciais e de sobrevivência dos ciganos se apresenta como diferença cultural contrastiva, que estimula processos de descontinuidades nas relações sociais que reverberam na escola, quando não são estabelecidos espaços de fortalecimento de relacionamentos entre culturas.

Contudo, Santos (2017, p. 14) apresenta uma outra forma de ver a integração escolar dos estudantes ciganos entendendo que:

A cultura cigana, portanto, sempre foi renegada pela sociedade e a educação, como extensão desta, no geral, não tem reconhecido o devido valor dos ciganos dentro do processo de educação escolar. Crianças, jovens e adultos ciganos têm sido invisibilizados no âmbito escolar, porque suas particularidades e singularidades não são reconhecidas e levadas em consideração pelo saber formal.

Em outro momento, a equipe escolar diz: “[...] desistem né? Esse ano que a gente tá achando estranho porque não desistiram[...]”. Os/as professores/as por sua vez alegam: “[...]a gente não tem uma preparação realmente, uma base para gente poder trabalhar[...]”. Reportam-se a situação escolar dos ciganos que chegam na escola, com baixa expectativa em relação à permanência escolar e, ao mesmo tempo, tal situação é algo dado como previsto e sem ter nada que se possa fazer para enfrentar esse desafio, relegando a questão a fatores externos ao fazer escolar cotidiano.

QUADRO 5 – Permanência escolar

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Escolarização	Permanência escolar	<p>-Vou. Com certeza vou saber como é que ele tá...</p> <p>É, eles falam sempre para nós levar nossas crianças pra escola, assim, pra aprender as coisas...(P1)</p> <p>-Vou. Direto. Frequento direto.(P2)</p> <p>-Diz que é para gente estimular eles em casa a aprender.(M2)</p> <p>-[...]eles são tratados iguais a qualquer um. Só que... assim, a gente faz de tudo para que eles terminem o ano. Quando eles faltam a gente vai procurar, a gente liga, entendeu? Mas tem aquelas questões, assim, que eles viajam, aí não quer deixar porque eles são pequenininhos aí leva, aí depois volta.</p> <p>[...]são matriculadas, estudam, uns conseguem, né, passar de ano, outros, por que os pais desistem dos alunos -os filhos- não, não querem mandar mais pra escola. A diferença é só essa, por que os ciganos eles têm um, um, uma maneira de dizer não, vai não pra escola. Às vezes é... por que vai casar, né, vá mais não! Mas...depois que a gente fica chamando: olhe vai bloquear, vai bloquear. Ai por isso é que estão frequentando... esse ano.</p> <p>...no fluxo da escola, a gente vê naquele, naquele mês tem aquela falta, a gente manda chamar, se a mãe não vem a gente aciona a secretaria, se a secretaria manda chamar também ela[a mãe] não vai, a gente aciona o conselho[conselho tutelar], entendeu?</p>

		<p><i>Então, trataria assim, com mais, como é chamado? Com mais evento, a secretaria olhasse de outro, com outro olhar, a turma dos ciganos, entendeu?(EE1 e EE2)</i></p> <p><i>-Como faz com todos né, tratando de igualzinho. Se falta muito a gente procura saber, se deixa de vim, se tá doente, se, se não está aprendendo, se, se não tá atingindo metas, igualzinho a qualquer um outro. Não por que é cigano.</i></p> <p><i>[...]no ato da matrícula é verificado a idade do aluno e tem programas aqui na escola como: alfabetização, laboratório de aprendizagem para que eles desenvolvam a capacidade na leitura, na escrita, é... contagem dos números, para que eles avancem na idade certa. A escola tem os programas são esses oferecidos para que eles passem de ano, sabendo, é... o assunto de acordo com a série.(EE3 e EE4)</i></p> <p><i>-A gente promove muitas atividades para que a criança, ela permaneça na escola, essas capacitações também. Quando uma criança, ela passa muito tempo sem vim, o pessoal da direção entra em contato com a, com a família.</i></p> <p><i>[...] ela liga, ela procura a família, até por conta da questão do IDEB que interfere num é? no fluxo.</i></p> <p><i>[...]direção tem essa preocupação[...] eles perguntam, eles fazem levantamentos com frequência dos, dos faltosos, de questão de aprendizado. Eles, eles[os gestores] são muito presentes nisso, quanto a isso eu não tenho que reclamar.(PR1, PR2 e PR3)</i></p> <p><i>-É algo muito particular. O único aluno Cigano que eu tenho esse ano, o desenvolvimento dele é igual aos outros ou melhor, em que sentido, a família é uma família presente, a mãe dele por ser brasileira e o pai cigano, é uma família que tá ali muito presente. Se...</i></p>
--	--	--

		<p><i>se... se acontece da gente chamar os pais aqui pela nota insuficiente, vem prontamente. Até sem a gente chamar a mãe, a mãe vem. Então, veja, independente de ser cigano, é uma questão muito particular, da família.</i></p> <p><i>Por que se vem familiar aqui para matricular, aceitam todos. Aceitam, e... é um ponto positivo. Agora, é sem aluno [que esteja fora da faixa etária recomendada] que está fora da faixa etária para aquele turno. Mas, se a família diz: ó a gente não quer colocar na EJA, aí... a, a direção, a secretária escolar, aceita. Aceita sim a matrícula por que a família conversou, e se o aluno já é assim... fraco nos estudos, se for pra noite para a EJA é pior, a escola recebe a tarde, pela manhã. Contribui sim, para não ter evasão, aluno fora de escola, contribui.</i></p> <p><i>[...]a gente procura, a coordenação mesmo entra em contato com os pais, vai até as casas deles saber o motivo porque o aluno não está estudando, porque ele está faltando. Então, sempre se preocupa, né? Em trazer o aluno de volta para a, a escola. Na medida do possível, até ao alcance dele, às vezes até aciona, muitas vezes, até o conselho tutelar.</i></p> <p><i>[...]como é lei e tem que garantir a vaga e a permanência, eu acho que se... é mais fácil que a família deslize nesse aspecto do que a escola.</i></p> <p><i>[...]nós não deixamos a, a, a desejar, no que se refere a estrutura física, a, aos professores que trabalham aqui, então, aí eu acho, que isso tudo faz com que cativo o nosso aluno a continuar.</i></p> <p><i>Fazendo reuniões com os pais, né, pais e mestres, palestra incentivando a importância</i></p>
--	--	--

		<i>do estudo, né, para o futuro dele.</i> (PR4, PR5 e PR6)
--	--	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

As falas as quais sinalizam para alguns aspectos referentes à permanência escolar demonstram que a ação da escola está atrelada a uma série de medidas de cunho administrativo e interinstitucional, faltando ação direcionada no que se refere ao trato pedagógico e relacional, pois, as falas denotam um direcionamento mais técnico no enfrentamento do desafio de manter todos na escola e, evidentemente, os estudantes ciganos, além de enfatizar fortemente a questão da igualdade de tratamento de forma homogeneizadora em afirmações como: “[...] eles são tratados iguais a qualquer um[...]”; “[...] como faz com todos, tratando igualzinho[...]”; “[...] igualzinho a qualquer um outro. Não por que é cigano[...]”.

Aqui recuperamos Candau (2011 p. 252), quando a autora sinaliza que

É necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões.

Desta forma, salientam-se também a atuação das famílias junto aos seus filhos, apresentando estas como despreocupadas em relação à permanência escolar: “[...] como é lei e tem que garantir a vaga e a permanência, eu acho que[...] é mais fácil que a família deslize nesse aspecto [de assegurar a permanência do estudante] do que a escola[...]”.

Contudo destacam que: “O único aluno cigano que eu tenho esse ano[...] a família é uma família presente, a mãe dele por ser brasileira e o pai cigano, é uma família que tá ali muito presente[...]”. Sobressaindo desse recorte que a presença dessa família, na escola, é assegurada devido ao fato de que a mãe do estudante não pertence à etnia cigana, apresentando, mais uma vez, o cigano como aquele que negligencia a vivência escolar de seus filhos.

Entretanto, a permanência escolar não precisa ser somente da ordem dos números, dos índices, das escalas ou à mercê dos programas de distribuição de renda, conforme alerta a equipe escolar para os pais que não mantêm seu filho na escola: “[...] olhe vai bloquear, vai bloquear [...] (EE1)”.

Encarando o cerne da questão, a permanência escolar precisa ser abraçada coletivamente, na construção de um projeto educacional comprometido com as questões do desenvolvimento integral, contemplando as diferenças como marcos exploratórios para compartilhamento de saberes e construção de novas aprendizagens, na perspectiva de referendar a estratégia 2.3 do PME (2015), a qual

preconiza que estará “[...] assegurando, ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural”, no sentido de que a E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo se dê conta da necessidade de encarar o desafio do reconhecimento das diferenças e possa se constituir em uma instituição educacional que, de fato, no seu fazer pedagógico, vislumbrando a formação humana de seus estudantes, valorize a autoestima de todos e todas e contribua para a criação de um ambiente propício à permanência do educando na vida escolar, conforme está preconizado em seu PPP (2010).

A partir dessas reflexões, não temos a intenção de culpabilizar a escola, mas destacar que, no mundo das ideias, refiro-me aos planos de educação e legislações, tudo parece muito bem desenhado, entretanto, no cotidiano escolar as coisas não acontecem segundo as prescrições. Isso denota que se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que contemplem e efetivem medidas de curto e médio prazo relacionadas a capacitações para professores e profissionais da educação, entre outras e projetos escolares visando contemplar a diversidade sociocultural da escola que contribuam com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conectadas com as necessidades de sociedades plurais da contemporaneidade, no sentido de que a comunidade escolar sinta-se respaldada em articular programas educacionais sem “[...] inventar moda [...]”, mas conferir para as suas ações significados consoantes ao reconhecimento das diferenças culturais no processo de escolarização de estudantes ciganos e não ciganos.

QUADRO 6 – Discriminação

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Representação	Discriminação	<p>-É, tem muita gente que tem preconceito assim, né? Fica com medo de cigano... [...]<i>que vem já de antigamente, com essas discriminações... Mas, por enquanto, com a gente, nunca teve isso não.</i> <i>Mas, com a gente assim, cigano, aqui em Penedo assim, são difíceis essas discriminações. Sempre vive bem com um, com outro.(P1)</i> -<i>Estudava lá[em outra escola] e sempre os meninos com preconceito com ele[seu filho]. Eu tive que tirar ele da escola de lá, para colocar aqui, na outra daqui...</i> [...]<i>tem uns que tem preconceito, uns não têm, e assim vai vivendo, a gente vai levando a vida desse jeito.(P2)</i> -<i>Isso aí existe muito, não só na escola, é em todo canto.(M1)</i> -<i>Que tem pessoa que tem preconceito, né? Sempre existe preconceito. Mas, para mim, normal.</i> [...]<i>Jah! É cigano, isso e aquilo. Aí tipo, ficam discriminando: Cigano isso, cigano aquilo. Só isso. Muita coisa não, só isso. (M2)</i> - [...]<i>somos todos iguais. Cigano é... é uma pessoa que a gente deve respeitar, que ele é igual a gente, não como igual, assim, de, de rosto, só que tem, só que são iguais, tipo, em, é respeitar, eles também nos respeitam então temos que respeitá-lo também. (E4)</i> - [...]<i>ainda temos 'brasileiros', como ele diz, que são piores de que os ciganos. (essa</i></p>

		<p>resposta surge a partir de ter feito a pergunta dos desafios de ter estudantes ciganos na escola)</p> <p><i>[...]hoje em dia o... o povo cigano eles estão mais civilizados no sentido de é... vestes[...]</i></p> <p>(EE2)</p> <p><i>-Não tem, não tem bullying, não tem discriminação, mesmo por que eles são amigos lá da comunidade, da rua. [...]há 6 anos nessa escola e eu nunca vi é, uma discriminação entre os alunos, muito menos com quem faz a escola, por que, por um menino ser cigano!</i></p> <p><i>O desempenho do aluno cigano? É... bom, é quase... eu, eu acho que é quase como os, os outros alunos. (EE3)</i></p> <p><i>-Bom, há um certo preconceito, por parte dos outros alunos, assim né, não dos funcionários. Nunca, nunca observei.</i></p> <p><i>É... a gente não faz acepção de pessoas né. A gente tem é... várias pessoas na escola né, diferentes: de credo religioso né, ou ciganos. Então, a gente não tem é, é, é... não faz diferença.</i></p> <p><i>Não, aqui não. Eu nunca vi aqui ninguém tratar cigano diferente. É no mesmo jeito como o professor trata um aluno brasileiro, trata o cigano.</i></p> <p><i>[...]há uma... um certo preconceito, mais por parte deles mesmos, entre eles, tipo: os alunos da escola com os ciganos né? não dos funcionários... a gente não, não...</i></p> <p><i>D-i-f-e-r-e-n-ç-a, pode... a diferença eu acho que tá lá na... na comunidade deles, na casa deles, mas, aqui na escola o tratamento é único né? A gente trata os alunos sem essa...</i></p>
--	--	--

		<p><i>sem indiferença, sem nenhuma indiferença.</i></p> <p><i>[...]se eles são aceitos ou não? Eles são aceitos né? As vezes são bem aceitos, as vezes não, mas, que a comunidade tá aberta pra eles[os ciganos]: a escola, as igrejas, a gente pode falar até nisso né? Aqui, nessa escola nunca vi. A gente trata eles todos, todos por iguais. Aqui na escola nem professor, nem diretor, nem supervisor, todo mundo trata eles como a gente trata qualquer um aluno daqui.</i></p> <p><i>Sim com certeza sofre... mais por parte dos alunos e até das mães dos outros alunos...Mas, aqui, nós enquanto funcionários, tem, tem que atender todos por iguais, não podemos fazer essa distinção.</i></p> <p><i>Não! Cigano, não! Pelo menos aqui no Manoel Soares num, num existe nenhuma discriminação para os ciganos.</i></p> <p><i>Quando eu comecei aqui há 20 anos atrás era bem pior, era, era cigano!...] logo quando eu comecei aqui era bastante, bastante, o bairro era predominantemente de cigano. Agora não. Aí como são menos, aí creio eu, que os problemas também são menos[...]</i></p> <p>(EE5, EE6 e EE7)</p> <p><i>Não. Pelo menos nessa escola não sofrem. De forma alguma. [...]eu como profissional da educação, eu digo a você: eu não iria admitir, por que isso se torna um bullying, né? Eu, Eu não iria admitir.</i></p> <p><i>[...] é tratado por igual. Com valor, eles merecem, todos nós merecemos.</i></p> <p><i>[...]antigamente eles se sentiam diferentes, eles próprios, por que algumas pessoas da comunidade tratavam eles diferente. Entendeu?</i></p>
--	--	---

		<p><i>[...]existe a inclusão social, né? Tem que incluir. Pra mim eles não são diferentes... É cigano, mas está se relacionando bem. (PR1 e PR3)</i></p> <p><i>-[...]Quando disseram que tinha cigano, eu pensei que ia ser assim, um menino rebelde, mais, assim, bruto, mas não, são mais carismáticos do que o próprio... a comunidade geral, vou dizer normais não, do que os brasileiros realmente. Né?</i></p> <p><i>[...]Até que tem um respeito maior do que aquele outro.</i></p> <p><i>Não. Não nessa escola. Por que é um bairro onde há muitos ciganos. Antigamente, só havia ciganos. Aí depois, vieram morar aqui 'brasileiros', como os ciganos chamam. Então eles não são discriminados, não.</i></p> <p><i>Aqui na escola não, mas os coleguinhas respeitam. Eles dizem assim, ele é cigano, mas eles respeitam um ao outro. E a gente faz também com que eles respeitem. (PR4, PR5 e PR6)</i></p>
--	--	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Em se tratando da categoria “discriminação”, aparecem muitos discursos em que os ciganos: “Até que tem um respeito maior do que aquele outro”; “são até carismáticos, dedicados”; “eles estão mais civilizados”, como também assevera a ausência de discriminação para com os ciganos estabelecendo que “Aqui ninguém tem diferença não, com cigano não”.

Observamos, nesses discursos, o silenciamento da diferença. Não fazer diferença pode significar apagar as singularidades, o arcabouço que o constitui enquanto ser inacabado e constitutivo de diferenças culturais em deslocamento, no sentido de que mudam constantemente, considerando a ideia de ‘fluxo’ sinalizada por Hannerz (1997), presente nesse estudo. E ainda, segundo Goldfarb (2013, p. 181);

[...] os ciganos retiram do fluxo da memória aquilo que desejam preservar, transformar em símbolo de pertencimento e, por isso, conservar, fornecendo-lhes novos significados, submetendo-o a uma permanente mutação, para alçar esse passado ao estatuto de tradição. E toda tradição é essencialmente dinâmica, posto que construída de forma situacional.

Vimos, também, a obrigação de atendimento sem distinção em relação ao público que chega à escola e que a ideia de inclusão não é operada em relação às diferenças. Incluir quer significar, no contexto em análise, igualar as pessoas, as situações, as estratégias.

Em outro recorte, a fala da professora é refeita por ela, que, ao falar sobre os ciganos em relação aos não ciganos, diz: “vou dizer normais não”, se referindo aos não ciganos. Aqui é possível salientar a visão estereotipada que a professora apresenta em relação aos ciganos, quando insinua fazer uma distinção entre ciganos e não ciganos referindo-se, respectivamente, como: não normais e normais. Para Santos (2017, p. 30):

Toda a complexidade e especificidades que envolvem a cultura cigana não são conhecidas por grande parte dos não ciganos, o que colabora para que se tenha cada vez mais visões pejorativas sobre os mesmos e se ratifique com mais ênfase a discriminação e o preconceito.

Fazendo uma reflexão, podemos salientar, conforme Diniz e Rahme (2004, p. 132), que “a diversidade cultural constitui um problema para a convivência humana, pois, por meio dos ‘ideais’ sociais, que são difundidos... são determinados os modelos, de acordo com os quais o sujeito deve agir...”, entretanto, a partir de

movimentos organizados coletivamente, a questão de uma sociedade inclusiva tem agregado forças, levantando princípios como: “a aceitação das diferenças individuais; a valorização de cada pessoa e a convivência dentro da diversidade humana” (id, p.133).

De acordo com Santos (2017, p. 39):

Teoricamente, portanto, os Povos Ciganos estão representados na Constituição de 1988 como minorias étnicas, ainda que não exista textualmente referência efetiva à cultura cigana, por se entender que os ciganos também fazem parte do processo de formação histórica e cultural do Brasil. Mas, na prática, seus direitos, via de regra, são negados.

Mas, como fomentar uma sociedade e, conseqüentemente, uma escola inclusiva com a ausência de políticas públicas que contemplem as especificidades e particularidades dos ciganos, no sentido de que estes se constituam em sujeitos de direitos?

QUADRO 7 – Interação social

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Representação	Interação social	<p><i>-[...] sempre nossa moradia foi essa em Penedo. A cidade que nós tivemos mais apoio foi aqui mesmo em Penedo.</i></p> <p><i>...convivência é uma só pra gente. Sempre nós nos consideramos cigano e brasileiro ao mesmo tempo.(P1)</i></p> <p><i>-A gente vai vivendo aqui em Penedo. Vai vivendo, é... lugar que tem, tem posto de saúde, tem, tem escola, tem hospital. Tudo isso tem.(P2)</i></p> <p><i>-É cigano a gente vive do mesmo jeito. Agora depende da convivência das outras pessoas com a gente, mas, é o mesmo jeito. Tem diferença nenhuma.</i></p> <p><i>Ótima. É uma cidade ótima. Não tenho o que falar de Penedo.(M1)</i></p> <p><i>-Bem, né? que é uma cidade que eu nasci e cresci.</i></p> <p><i>Super bem. De boa.(M2)</i></p> <p><i>-Assim, por que a gente, sabe, tem a nossa família morando toda aqui, tenho família em vários lugares, entendeu?</i></p> <p><i>Agora tem alguns que não gostam da gente. Por que a gente é cigano.(E2)</i></p> <p><i>-Não tenho nenhum rival aqui. São todos meus amigos.</i></p> <p><i>Ah... eu não ando com briga, minha família não anda com briga com nenhum vizinho.</i></p> <p><i>Num, num discute, não faz nada. Somente... de vez em quando fica fuxicando.</i></p>

		<p><i>...Somente de vez em quando me sinto um pouco excluído na... em alguma coisa, com algumas pessoas por aí.</i></p> <p><i>Ah... quando eu ia jogar, que eu gosto de jogar bola, quando eu ia jogar mais os meninos, aí eles não queriam deixar eu jogar.</i></p> <p><i>Quando eu era mais novo, agora mais não.(E1)</i></p> <p><i>-[...]eles agem de maneira diferente, tem costumes diferentes, mas, no fim somos todos iguais e precisamos ter o respeito com o próximo.</i></p> <p><i>[...]Jeu tenho um amigo cigano.</i></p> <p><i>[...]todos somos iguais, assim, então, estudar com cigano num,[...] não tem muita diferença, assim.</i></p> <p><i>[...]Jeu não sou cigana, só por que eu não sou cigana eu não posso respeitar, mas, sim eu posso respeitá-lo.</i></p> <p><i>Para mim é normal, por que, tipo: eu respeito eles e eles me respeitam.</i></p> <p><i>[...]algumas pessoas veem diferença, outros têm medo, pensa que eles vão fazer alguma coisa só por causa é da vida que eles levam que seja diferente da nossa, mas não é[...] deveria ser tudo igual, né? todos iguais, mas, nem sempre tem a igualdade. Alguns veem de maneira diferente.(E3 e E4)</i></p> <p><i>-É só você procurar entendê-los, né? Que dá tudo certo.</i></p> <p><i>Costumes dos, dos 'brasileiros' como eles[os ciganos] dizem, que chamam a gente, são diferentes deles, né? E de repente pode haver um conflito, né? Entre um brasileiro e eles, mas, eu acho muito difícil. O conflito maior é entre eles[os ciganos] próprios.</i></p>
--	--	---

		<p><i>[...]Então assim, elas participam de tudo, tudo que tem, mais lá na extensão por que tem muitos pequenininhos. Aqui [no prédio sede da escola] as que eu tenho são grandes, mas quando tem eventos elas estão dentro.</i></p> <p><i>Quando vem viver com... com a gente, eles não querem participar[...]</i></p> <p><i>Aí assim, eles não são, não são valorizados como todo mundo deveria ser. Entendeu? Eles são mais afastados, mas, é deles mesmos. Eles querem viver dentro da conchinha deles...</i></p> <p><i>[...] a gente faz evento, não vem, tem delas[as mães] que querem viver só pra elas. (EE1 e EE2)</i></p> <p><i>-É, eles têm sim um, um jeito diferente de ser, e, e de conviver, de se vestir.</i></p> <p><i>[...]Entre os alunos eles interagem normal, crianças geralmente elas se dão bem, e algum costume diferente que eles tenham é... na hora da brincadeira, na hora da conversa eles não demonstram muito. Os meninos eles... as crianças eles agem normal, eles brincam, eles conversam, alguns falam sobre os assuntos que acontecem, que viajou, que passeou, mas, isso normal, eles interagem bem aqui na escola. (EE3 e EE4)</i></p> <p><i>-Trabalho muito tempo aqui, trata muito bem todos funcionários, pais de alunos que são ciganos: é boa tarde! Bom dia! Vem pra reunião, participa de tudo. Eles nunca deixam de vir para reunião.</i></p> <p><i>Agora sim, os adultos, os ciganos adultos de vez em quando têm... no bairro umas... uns contratempos, umas brigas, entendeu?</i></p> <p><i>...já teve até fatos assim de... uma aluna cigana namorar um menino branco né? Só que</i></p>
--	--	--

		<p><i>os pais não querem que eles tenham... a crença deles né? Que o filho já se case com aquele que o pai já determinou já dentro do ventre, tem essa questão né? Só que aqui a gente vê que eles namoram, tudo... e a mãe teve que sair pra outra cidade, porque não pode, mas, eles, entre eles mesmos, acho que eles se sentem muito bem...</i></p> <p><i>Bom relacionamento... entre eles. Bom relacionamento afetivo e tudo.</i></p> <p><i>Mas, quando tem coisa na escola eles, eles ficam engajados também, não são discriminados por conta disso não. Entendeu? (EE5, EE6 e EE7)</i></p> <p><i>-[...]ele[o estudante cigano] trata o colega da mesma forma que o colega trata ele. Não há... Não vejo diferença alguma.</i></p> <p><i>Tranquila por que eu admiro, aí eu converso muito, sou muito curiosa, eles são bem tranquilos, bem abertos.</i></p> <p><i>...são ciganos, mesmo eles com os objetivos deles, dá, né, da classe deles, mas, quando é voltado pra escola, e mesmo em relacionamento e tudo, eles também se deixam envolver.</i></p> <p><i>[...]no aprendizado, no cognitivo, na participação, na interação, tanto com os alunos, como comigo é normal.</i></p> <p><i>[...] existe a inclusão social, né? Tem que incluir. Para mim eles não são diferentes e eu me dou muito bem com os pais deles. E eles gostam... e os pais gostam que eles estudem comigo.</i></p> <p><i>Eles interagem normalmente e a escola também, né. A escola acolhe tranquilamente. Essa comunidade ela é muito, muito, muito característica dos ciganos. É... o povo</i></p>
--	--	--

		<p><i>conhece aqui como, é... a rua dos ciganos! Não sei o que dos ciganos! Então, pra eles já se tornou comum.</i></p> <p><i>...que fosse, assim, feito alguns projetos que é, é, é, que incluísse mais, favorecessem mais a comunidade cigana. Desse mais oportunidades de eles participarem, entendeu?</i></p> <p><i>...eu noto que eles têm um certo receio em, em fazer parte, em viver, em trabalhar em conjunto. É aquela coisa assim, deixa o filho, vem buscar o filho. Eu não vejo eles tão participativos nas atividades escolares como os outros.</i></p> <p><i>Por mais que a escola promova é, é, situações, reuniões, momentos de, de, deles virem participar, eu noto que eles são muito ausentes.(PR1, PR2 e PR3)</i></p> <p><i>-Amigável. Eu tento respeitar e eles também me respeitam, né?</i></p> <p><i>Mas, nunca tive problema em lidar com família, de nenhum aluno cigano, não. Graças à Deus.</i></p> <p><i>É necessária, e, e essa integração acontece de forma natural. Por que aqui em Penedo mesmo, eu acredito que não tenha o 100% cigano. É uma mistura de brasileiros com ciganos. Essa integração, tanto na comunidade, como na escola é algo natural.</i></p> <p><i>Eu acho que é válido. Estamos, vivemos numa mesma nação, né? No mesmo território tem que viver pelo menos em... uma amizade, né? E até uma, uma troca de cultura, né?</i></p> <p><i>Do conhecimento. (PR4, PR5 e PR6)</i></p>
--	--	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A interação social, embora apareça nas falas dos ciganos se estabelecendo de forma natural, evidenciam-se em algumas narrativas de forma a apontar os ciganos como aqueles que estão se pondo distantes da convivência com os não ciganos: “[...] que eles têm um certo receio em... em fazer parte, em viver, em trabalhar em conjunto [...]”. Alguns insistem em dizer que esta se dá naturalmente, a partir do contato, levando-se em conta uma reciprocidade de tratamento, entretanto narram que: “[...] algum costume diferente que eles tenham é... na hora da brincadeira, na hora da conversa eles não demonstram muito [...]”.

Essas delimitações que se apresentam nas interações sociais configuram o que Barth (2005) pontuou como processos de controle, silenciamento e apagamento de experiências, que atuam de forma contrária às variações culturais.

Um misto de percepção se exacerba e apresenta a interação social por meio de relações que se estabelecem naturalmente, normalmente, pois “[...] aqui em Penedo mesmo, eu acredito que não tenha o 100% cigano[...]”, como também salientam que: “[...] Essa comunidade ela é muito, muito, muito característica dos ciganos. É... o povo conhece aqui como, é... a rua dos ciganos! Não sei o que dos ciganos! Então, pra eles já se tornou comum[...]”. Nessas falas estão bem explicitadas ambivalências que sinalizam para o fato de que não se está encarando as interações sociais como relações que se constroem historicamente e no convívio social, considerando as diversas expressões culturais.

Problematizar o fato de que diferenças não precisam ser abordadas como ambivalências, concorre para nos fazer compreender a cultura como sendo, como sinaliza Barth (2005, p. 16), “[...] constantemente gerada pelas experiências por meio das quais se dá o aprendizado”.

Portanto, esse aprendizado pode estar sendo fomentado também, na vivência escolar. Um aprendizado que inclua as diferenças como possibilidades pedagógicas: “[...] tem que incluir. [...] alguns projetos que é, é, é, que incluísse mais, favorecessem mais a comunidade cigana[...]”. Essas questões nos permitem analisar, como cientista social, que as culturas são expressões de aprendizados no curso das relações sociais, que vivenciamos e são erigidas de forma situacionais, por meio de processos históricos identitários e sentidos de pertencimento, que se deslocam conforme novas experiências e aprendizados.

QUADRO 8 – Percepção sobre os ciganos

Unidade de análise	Unidade de contexto	Unidade de registro
Representação	Percepção sobre os ciganos	<p><i>-[...]são aqueles que faz coisas erradas, mas, num, não são, mas, que vem já de antigamente[...](P1)</i></p> <p><i>-Cigano é ladrão, tem aquelas coisas que o povo sempre dizia aos antigos... roubando para sobreviver, guerreiro. Aí é assim, tem gente que não gosta, quer brigar com cigano, quer bater boca, quer xingar. A vida do cigano é um pouco difícil.(M1)</i></p> <p><i>-Aí tipo, ficam discriminando: Cigano isso! Cigano aquilo!(M2)</i></p> <p><i>-[...]o pessoal de fora quando vê se assusta, porque diz que eles[os ciganos] são isso, que eles são violentos, não, eles são normais a qualquer um.</i></p> <p><i>[...]são tranquilos, igual a qualquer outra criança.</i></p> <p><i>[...] tem deles que são, que são inteligentes, e tem deles que são bem fracos por causa da estrutura que tem em casa, entendeu? Por causa da família, as famílias que não se interessam, mas tem muito cigano inteligente, muitos mesmo.</i></p> <p><i>[...]eles são, são meninos tranquilos, meninos que... meninos e meninas, né? que gostam de estudar[...]</i></p> <p><i>Eu vejo o cigano como uma criança normal. É... Na escola eles agem como uma criança normal, brincam, tudo, não tem... pra mim, esses anos todos que estou na escola, não tem diferença não.</i></p> <p><i>É um povo de uma cultura um pouco diferente da nossa, né? Por que eles têm a cultura</i></p>

		<p><i>deles, nós temos a nossa, né? Mas, são pessoas boas, né? Eu não venho falar de, de mal do cigano não.</i></p> <p><i>[...]temos famílias ciganas que são educadas, só que tem delas, a maioria, a maioria delas são assim, ignorante quando vem... você quer vê uma cigana vim virada, é se cortar o bolsa família. Entendeu?</i></p> <p><i>Bom, são bons. É só você procurar entendê-los, né? Que dá tudo certo.</i></p> <p><i>[...]eles se consideram um povo diferente, né, da gente[...]</i> (EE1 e EE2)</p> <p><i>-[...]estudar muito tempo eles não conseguem, estudar muito tempo, por que eles têm, realmente, um jeito diferente de ser[...]</i></p> <p><i>[...]eles têm uma cultura diferente[...]</i></p> <p><i>Então, eles têm sim, um jeito diferente de ser. E o menino a gente nota um pouquinho, um jeitinho de ser, e, e, diga-se de passagem, mais dócil do que o outro que não é cigano.</i></p> <p><i>[...]eu tenho... tenho medo, do povo cigano. Por que é, é, é uma cultura que de vez em quando mata, mata, mata, morre, morre entre eles, e fogem.</i></p> <p><i>Então, é, no geral, as pessoas que não são ciganas têm medo de cigano.</i></p> <p><i>[...]Os ciganos, eles, eles não estudam muito, porque também me chama a atenção que ele não tem emprego. Eles não tra-ba-lham. Nunca vi cigano nenhum trabalhar, e os meninos que estão aqui na escola, o “D”, por exemplo, ele tem um sonho, ele disse que vai... ele disse: “professora ... eu vou ser professor”.</i></p> <p><i>Agora o que me chama atenção é que eles não TRABALHAM. Como vive? Né? O que é</i></p>
--	--	---

		<p><i>que eles fazem se não tem emprego? Quem já viu em uma repartição um cigano? No comércio? Numa loja? Um professor? Um serviçal? Não, não, nunca vi. A não ser apenado. Quer dizer, então, é uma comunidade que, que desde de pequena eu, eu, eu tenho medo, porque, né tão envolvidos...</i></p> <p><i>[...]Jem dois tempos constroem casas bonitas, grandes, não trabalham, e, e, e realmente é algo que, que, que eu não entendo, e com certeza as pessoas não entendem[...]</i></p> <p><i>Não trabalham, nunca vi na vida, e eles têm dinheiro, é, é, é assim, uma aparência que vive legal, não vejo nenhum pedindo esmola. (EE3 e EE4)</i></p> <p><i>-Normal como a gente, estuda normal. Eles, sim, eles [são] pessoas como a gente é, porque eu mesmo, também eu pensava que era diferente, mas, não é não, é a mesma coisa da gente estudando numa sala de aula. Eles se comportam do mesmo jeito, os ciganos.</i></p> <p><i>[...]eles são as pessoas, assim, diferente da gente, mas, também são pessoas boas. Se bulir com ele, eles vão também né? Fazer as coisas que eles gostam, que eles são violentos. Mas, aqui, minha irmã, nunca vi violência com esses ciganos.</i></p> <p><i>São nômades né?</i></p> <p><i>O povo tem medo né, dos ciganos, mas, aqui a diretora tira de letra.(EE5 e EE6)</i></p> <p><i>-Atencioso, os que eu... os que estão na minha turma, eles são, atenciosos[...]</i></p> <p><i>Mas, mas, nunca me deram trabalho algum. Comportamento deles é o melhor comportamento possível.</i></p> <p><i>Eles são tranquilos, né, eles são tranquilos. Agora alguns deles, eles evadem</i></p>
--	--	--

		<p><i>dependendo da família, por que muitos, muitos grupos eles ficam mudando de locais.</i></p> <p><i>[...] muitos alunos têm um certo receio, por que são ciganos. Por que para muitos os ciganos, eles são pessoas que matam, eles são pessoas perigosas[...](PR1, PR2 e PR3)</i></p> <p><i>-[...]até boa parte deles, eu tenho visto que se englobam naqueles que gostam de estudar.</i></p> <p><i>[...]São mais carismáticos do que o próprio... a comunidade geral</i></p> <p><i>[...]eles são realmente dedicados ao estudo.</i></p> <p><i>[...]hoje, já... praticamente a gente nem nota a diferença, nem nota tanto assim, por que eu acho que já tá tão comum, tão junto conosco, que tá tudo junto, como se diz: junto e misturado.</i></p> <p><i>É normal.</i></p> <p><i>[...]penso, [...]que eles são iguais a nós. São iguais, assim, em todos os aspectos.</i></p> <p><i>Olha é assim, antigamente eu tinha uma admiração, que era um povo que vivia se mudando, chegava num lugar e fazia a vida deles. Hoje [...], tá uma mistura, né, daqueles que não são ciganos, que são, é... assim, marginais, que se influenciam nessa, nessa fa... vida familiar e fica assim, roubando, traficando.</i></p> <p><i>Eu acho assim, 80% eles são dedicados aos estudos, do que a maioria.(PR4, PR5 e PR6)</i></p>
--	--	--

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

No aspecto da percepção que os não ciganos têm em relação aos ciganos, as falas denotam vários estereótipos como: “[...] aqueles que faz coisas erradas[...]”; “[...] Cigano é ladrão[...]”; “[...]São nômades[...]”; “[...] Vive de deu em deu[...]”; “[...] Pessoas que matam[...]”; “[...] pessoas perigosas[...]”; “[...] são violentos[...]”; “[...] não TRABALHAM[...]”; que limitam a visão sobre os ciganos, considerando que esses qualificativos não são próprios dos ciganos, são construções históricas e se plasmaram como estigmas, que Goffman (1988, p. 12) define como “[...] redução do ser a uma pessoa estragada e diminuída ou ainda possuidora de um defeito, uma fraqueza ou uma desvantagem”.

Tal situação aparece quando os colaboradores se reportam aos ciganos adultos, entretanto, em relação aos ciganos estudantes expressam, em sua maioria, construções como: “[...]são tranquilos igual a qualquer outra criança”; “[...] meninos e meninas, né? Que gostam de estudar[...]”; “[...]mesma coisa da gente estudando numa sala de aula”. “[...] Comportamento deles é o melhor comportamento possível[...]”, entre outras. As falas ressaltam a todo tempo que os estudantes ciganos são iguais aos não ciganos. Certamente a negação das diferenças podem estar apagando expressões de variações culturais que foram se produzindo ao longo dos processos de desenvolvimento da história social das culturas e, ao mesmo tempo, evidenciam os entrecruzamentos culturais, que são fatores que podem ser valorizados no desenvolvimento dos processos de escolarização de ciganos e não ciganos, como possibilidades pedagógicas estimuladoras para a permanência escolar de todos e todas os/as estudantes.

Entretanto, nos diversos recortes das falas dos colaboradores, as diferenças culturais não são consideradas para que integrem, ao currículo escolar, práticas de valorização da cultura dos ciganos que frequentam a escola, como caminho de acesso as suas peculiaridades. Desta maneira, o que se sobressai dessas narrativas é o fato de que fica patente a vertente multiculturalista assimilacionista, sendo vivenciada no processo de escolarização dos ciganos que chegam à E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, visto que nas falas dos colaboradores não ciganos salienta-se que se busca manter tratamentos igualitários com os estudantes, homogeneizando, no cotidiano escolar, práticas pedagógicas no desenvolvimento de currículos e disseminação de valores, conforme os estudos de Moreira e Candau (2008).

A chave de análise aqui é fazer reverberar, por meio das falas dos colaboradores, processos históricos de construção e disseminação de preconceitos e discriminações, entre outras coisas, pelo fato dos ciganos terem construído, historicamente, modos de vida considerados contrastivos em relação aos não ciganos, entretanto, não menos legítimos, levando-se em conta sociedades dominantes com as quais têm interagido.

Assim, apontamos por meio das legislações e planos de educação vigentes, que estes trazem de forma patente algumas possibilidades, como respaldos legais para que os sistemas educacionais e as escolas integrantes comecem a fazer valer esses documentos no cotidiano escolar com previsão em seus PPPs. Isso com o intuito de planificar ações pedagógicas as quais sejam inclusivas, não só no aspecto das pessoas com deficiências como no tocante às diversas culturas que povoam o universo escolar, zelando pelos direitos educacionais e de cidadania de todos e todas que chegam ao espaço escolar, para a garantia tanto do acesso quanto da permanência escolar dos estudantes, nesse caso, ciganos e não ciganos.

Outro aspecto que problematizamos se assenta em como os ciganos se sentem vistos: “[...] São aqueles que faz coisas erradas[...]”; “[...] Cigano é ladrão [...]”; “[...] Cigano isso! Cigano aquilo! [...]”; A vida do cigano é um pouco difícil [...]”. Apoiando-nos em Goffman (1988) é possível observar, com essas narrativas, que estamos diante da representação da identidade social do cigano, que se constitui em um estereótipo que foi sendo idealizado coletivamente pelas sociedades não ciganas que se configura como um estigma e, segundo Roy Wagner (2010), foi se construindo a partir da noção de cultura que os não ciganos representam.

Nesse sentido, a representação sobre os ciganos, presentes na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo está eivada não só de estereótipos e estigmas como também ambiguidades, pois, ora eles são: “[...] tranquilos igual a qualquer outra criança [...]”; “[...] eles são iguais a nós. São iguais, assim, em todos os aspectos [...]” e ora salientam: “[...] se bulir com eles, eles vão também né? Fazer as coisas que eles gostam, que eles são violentos [...]” e ainda: “[...] *o que me chama atenção é que eles não TRABALHAM. Como vive? Né? O que é que eles fazem se não tem emprego? Quem já viu em uma repartição um cigano? No comércio? Numa loja? Um professor? Um serviçal? Não, não, nunca vi. A não ser apenado[...]*”. O tempo todo há esse vai e vem de significados permeando as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, que precisam ser problematizadas e encaradas como desafios

pedagógicos a serem trabalhados numa vertente coletiva e de busca de reconhecimento das diferenciações culturais na escola e fora dela.

4 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS CIGANOS NA ESCOLA

Considerando algumas questões que foram sendo sinalizadas até o momento, ao longo desse estudo, no sentido de estimular o acesso, e de maneira mais acentuada, a permanência dos estudantes ciganos em seu percurso formativo na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, passaremos a discutir algumas possibilidades para o enfrentamento do desafio de garantir a inclusão dos ciganos na escola.

Desta forma, com base em nossas observações e entrevistas, durante o trabalho de campo, o clima escolar é visto com descontração, interação e sentido de pertencimento, conforme sinaliza alguns colaboradores:

[...] a gente se entrosa muito no trabalho [...];
 [...] aqui a gente trabalha como uma família [...];
 [...] relacionamento tranquilo
 [...]; um relacionamento, graças à Deus, sempre voltado para o bom andamento [...];
 [...] de um modo geral, nós temos uma convivência pacífica [...];
 [...] uma relação boa [...];
 [...] a gente sempre procura manter uma boa relação [...].
(Equipe escolar incluindo professores/as).

Na convivência com a maioria dos profissionais da escola, nos cinco dias que estive por lá, no turno matutino e vespertino, foi possível vivenciar um clima relacional ameno e descontraído no geral, entretanto, um período de observação breve não é o suficiente para averiguar as diversas tensões que são vivenciadas cotidianamente, como também não favorece uma relação bem mais aproximada com o campo a ponto de ser a pesquisadora uma presença familiar.

Nesse contexto, de 05 a 09 de novembro de 2018, estive vivendo o cotidiano escolar de forma mais intensa: no pátio, na sala da coordenação que também é sala dos professores e sala em que era feito trabalho de reforço escolar com alguns estudantes, na porta da escola, na secretaria escolar, no refeitório e principalmente na sala de aula. Também estive no prédio em que funciona a ampliação da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, conhecido como extensão, onde se concentram turmas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por ser minha primeira experiência de pesquisa de campo, em que convivi cotidianamente com muitos atores durante esses poucos dias, confesso que fiquei um pouco cuidadosa para não ser uma presença invasora e não grata, pois, o fazer

etnográfico suscita, na situação de contato, que se busque a familiaridade com o campo e seus interlocutores. Desta forma, obtive o apoio de todos aqueles com quem foi possível interagir, que me congratularam pelo trabalho e principalmente pela coordenação da escola que me incentivou e apoiou.

Esses dias me marcaram profundamente e me fizeram construir, ao longo do processo, um olhar não inquisidor, mas que quer entender como se dão as dinâmicas escolares no que diz respeito à promoção do acesso e da permanência dos estudantes ciganos. Nesse sentido, Roy Wagner (2010, p. 40-41) nos convida a refletir sobre:

[...] O que o pesquisador de campo inventa, portanto, é seu próprio entendimento: as analogias que ele cria são extensões das suas próprias noções e daquelas de sua cultura, transformadas por suas experiências da situação de campo. Ele utiliza essas últimas como uma espécie de alavanca, como faz o atleta no salto com vara, para catapultar sua compreensão para além dos limites impostos por pontos de vistas prévios.

Assim, podemos observar que é necessário um tempo bem mais significativo de imersão no campo de pesquisa, para que se possa construir, de forma fidedigna, a 'alavanca' para a elaboração de um trabalho científico etnográfico. Por essa razão, essa pesquisa científica com características etnográficas é de cunho exploratório, entendendo que foi preservada a confiabilidade dentro dos parâmetros propostos. E, ainda, segundo Santos (2017, p. 69)

[...]o pesquisador pode repensar alguns aspectos da sua investigação a partir do contato com seus interlocutores, bem como compreender outros aspectos que podem aflorar no campo. Caracteriza-se, fundamentalmente, como exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro, tornando-se essencial para o trabalho de campo na pesquisa qualitativa.

Para além dessas considerações, a observação do cotidiano escolar teve como propósito efetivo entender como a escola, em sua dinâmica, lida com a questão do acesso e da permanência escolar relacionada aos estudantes ciganos. Por isso, estive presente, na maioria das vezes, em salas de aula em que estudavam ciganos. Meu intuito era observar o comportamento do estudante cigano no cotidiano escolar. O estabelecimento de relações: como os não ciganos mantinham relações com os ciganos, enfim como era a sala de aula com todos os seus atores. Como se desenrolaram as interações e de que forma contribui para a efetivação da meta 2 do PME (2015) na referida escola. Infelizmente, tal proposição

não foi vivenciada de forma efetiva, devido ter tido a oportunidade de estar no ambiente escolar só durante 5 dias, mas me foi possível captar algumas impressões.

Nos recortes de observação que fiz, pude perceber que o estudante cigano se postava em sala de aula de uma forma bem descontraída e, ao mesmo tempo, centrada. E quando acontecia de participar de situação desconcertante (por exemplo: o estudante cigano, que agora denomino de “D”, está sentado em sua carteira escolar em conversa com uma colega, outro estudante o provoca fisicamente por duas vezes, batendo em uma parte do seu corpo), ele ignora, não reage. Entretanto, algumas vezes reivindica ser cigano dizendo algo em oposição à determinada postura, (um outro colega se refere a ele como “o cigano”, “D” levanta e diz que tem nome. A professora responde dizendo que o nome dele é “D” não é cigano) em tom de brincadeira e, às vezes, insistindo em desafiar o outro de forma proposital.

Tais situações compelem a reflexão de que o estudante cigano (“D”) referido se posta de forma ambígua, num misto de silêncio e impetuosidade em que fica patente o território movediço em que a fronteira étnica emerge, consoante as situações postas. Por ser visto como diferente, é estigmatizado. Conforme Goffman (1988, p. 7-8):

[...]um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais.

Quanto aos professores e professoras com os/as quais estive em sala de aula e em sua maioria os/as entrevistei, apresentam de forma quase uniforme um discurso em que colocam a escola como sendo aquela que tem um tratamento igual para com todos os estudantes, sejam eles ciganos ou não:

[...] Aqui eu não vejo, aqui eu não vejo discriminação de cigano, não. É tratado por igual, se caso acontecer a gente tenta sempre solucionar.

[...] E, na maior naturalidade, normalidade, pelo menos na minha disciplina, eu, eu tento não lembrar que um é branco, o outro é moreno, outro é preto, outro é cigano. Todo mundo é igual.

[...] Todo mundo aqui, a gente, tenta trabalhar da melhor maneira possível e como sendo todo mundo igual.

[...] Não. Não nessa escola por que é um bairro, onde há muitos ciganos. Antigamente, só havia ciganos. Aí depois, vieram morar aqui brasileiros, como os ciganos chamam. Então eles não são discriminados, não.

[...] Eu os vejo da mesma forma como os outros. Eu não faço essa distinção, se é cigano ou não.

Professores (anos iniciais/anos finais)

Então, reflito em quais parâmetros essa igualdade de tratamento tem sido sustentada e em que medida é possível, desde então, estabelecer uma convivência inclusiva na perspectiva de que sejam respeitadas as singularidades.

Assim, a palavra **diverso** constitui um adjetivo que pode representar pluralidade. Diversidade, sendo um substantivo feminino que caracteriza multiplicidade, apresenta-se como um conjunto de diferenças partilhadas que não culminam em totalidades. Barth (2005) traz uma reflexão sobre a etnicidade e a formação dos grupos étnicos quando destaca que a constituição destes se funda nas diferenças culturais, e estas, por sua vez, organizam-se socialmente por meio da etnicidade.

Entretanto, inspirada em Barth (2005) é deveras importante para a superação das dicotomias das fronteiras étnicas, que, no tocante às diferenças e inclusão, possamos fazer sobressair, paulatinamente, as questões que nos afetam de forma compartilhada, respeitando a variação cultural e, ao mesmo tempo, a inteireza das vidas em sociedade.

Como já havia sinalizado antes, as diferenças culturais relativas aos ciganos estudantes da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, conforme os dados que foram compilados, não estão sendo vistas de forma que sirvam de aparato para fomentar planejamentos escolares, que considerem as diferenças como possibilidades pedagógicas de ampliação do repertório de conhecimentos, vivências, experiências e saberes para todos os estudantes.

Nesse caso, tendo em vista que o PME referenda em suas estratégias o desenvolvimento de projetos conectados com a “educação das relações étnico-raciais” e que as escolas caminhem na direção de serem “polos de criação e difusão cultural”, é necessário que a escola se mobilize com o apoio das instâncias educativas municipais, para reformulação do seu PPP, fazendo o reconhecimento dos residentes ciganos, os quais estão em seu entorno e que de alguma maneira vivenciam a cidade de Penedo, participando do seu desenvolvimento. Ademais que sejam acatadas, em alguma medida, proposições dos professores, em se tratando de atividades escolares que venham valorizar e referendar a presença de estudantes ciganos no cotidiano escolar como pessoas que, de forma diferenciada,

possam ter atendidas as suas necessidades educacionais, no sentido de serem oportunizadas com igualdade em seu processo de escolarização, primando por reverenciar as diferenciações culturais que os estudantes ciganos apresentam, em vista de favorecer o reconhecimento das diferenças e potencialização do sentido de pertencimento, para que os estudantes ciganos sintam-se estimulados a construir e concluir com êxito seu processo de escolarização, podendo ser sujeitos de suas aprendizagens.

Na atualidade, conforme Moreira e Candau (2008, p. 16), o grande desafio da escola é “[..] abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas.

Esses autores se situam numa perspectiva educacional multiculturalista de abordagem interculturalista que têm como características:

- A inter-relação entre diferentes grupos culturais;
- Conceber as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução;
- A hibridização cultural;
- As relações culturais estão atravessadas por questões de poder;
- A relação entre diferença e desigualdade.

Por fim, apostam em “[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’[...]” e “[...] para a negociação cultural [...]”(idem, 2008, p. 22-23).

Segundo Moreira e Candau (2008), ao pensarmos na construção de práticas pedagógicas que adotem a perspectiva intercultural, é importante que seja favorecida a tomada de consciência da construção da nossa identidade cultural, considerando cada indivíduo, o contexto em que está situado e o contexto nacional; propiciar a identificação de como concebemos o ‘outro’ e problematizar como construímos o modo de ver suas diferenças; apropriar-se da vertente histórico-social dos conteúdos curriculares, como também compreender a escola como um campo aberto para crítica e produção cultural.

Com essas considerações, é possível lançar um novo olhar, a partir das falas dos colaboradores da pesquisa, que contribua para ressignificar o entendimento sobre diferenças culturais, as quais em determinado momento social e histórico faz reverberar necessidades particulares dos estudantes ciganos que acessam e podem permanecer na escola, considerando objetivos educacionais respaldados também

em suas tradições e singularidades, pois são as diferenças que marcam diversidades, que se consideradas como riquezas concorrem para inspirar práticas pedagógicas outras, que venham celebrar a existência das diferenciações culturais na escola e promover aprendizagens significativas, entendendo que a relevância dessa discussão se assenta no fato de que os grupos étnicos, em sociedades de culturas plurais, como a brasileira, estão cada vez mais buscando seu espaço e, ainda que pautadas nos meandros políticos, necessitam de políticas públicas educacionais específicas e mais efetivas.

Desta forma, a escolha da meta 2 do PNE e do PME como parâmetro para discussão sobre o acesso e a permanência escolar dos estudantes ciganos na E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, com respaldo na ideia que esta preconiza da universalização do ensino fundamental de 9 anos, etapa da educação básica, sendo um documento basilar para planejamentos educacionais, não encontra respaldo de efetivação na referida escola, no tocante a planejar ações que visem ampliar o acesso e, principalmente, a permanência em seu percurso escolar, visto que tais documentos são elaborados com baixo respaldo da participação popular e um percentual pouco expressivo de profissionais da educação que desconhecem as peculiaridades dos estudantes ciganos e, por sua vez, suas necessidades educacionais. Culminando em ações pedagógicas cotidianas que não atendem ao propósito de permanência escolar referente aos estudantes ciganos, corroborando para elevadas taxas de analfabetismo e evasão escolar entre o público cigano, impactando negativamente na proposta de universalização do ensino fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou da temática da escolarização de ciganos da E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo, destacando a questão do acesso e da permanência escolar atrelada à ideia de universalização do Ensino Fundamental, proposta na meta 2 presente no PNE e PME de Penedo/AL.

Mediante os dados analisados, é possível destacar que considerando a questão da universalização do Ensino Fundamental, o estudo apontou que a referida escola tem construído um caminho para fomentar a permanência dos estudantes ciganos, pautado na adoção, predominantemente, de medidas técnico-administrativas, sem observar que é necessário considerar as diferenciações culturais diante de seus currículos e do desafio de manter todos na escola, atentando para o planejamento das intervenções pedagógicas e, mais que isso, fazer com que suas especificidades como instituição educacional situada em um contexto territorial em que coexistem ciganos e não ciganos, possam aparecer na constituição do seu PPP e se efetivar em suas práticas pedagógicas e ações cotidianas.

No tocante à discussão sobre as estratégias, observamos que estas possuem proposições importantes com a finalidade de somar esforços no sentido de garantir o acesso e favorecer a permanência dos estudantes, entretanto, necessita de efetivação por meio de políticas públicas educacionais, que sejam específicas em relação aos estudantes ciganos para que estes possam estar na escola e serem reconhecidos.

Vale salientar que as narrativas de boa parte dos entrevistados da equipe escolar reconhecem que os estudantes ciganos precisam ser valorizados, assim como discorrem um repertório de exemplos de atividades que poderiam ser desenvolvidas na escola com a intenção de reconhecer, incluir e valorizar os estudantes ciganos. Contudo, em algum momento alguém diz: “[...] a escola enfatizar a cultura cigana, não [...]”; “[...] a gente utiliza, principalmente, no período do... folclore, né? Aí a gente aproveita e simula isso [...]”.

Aqui faz parecer que os ciganos não têm uma existência concreta, encarando-os como simulacros, folclorizando sua existência. Assim, suas vidas são apagadas, silenciadas, com suas expressões culturais relegadas às celebrações.

Tal reflexão nos remete a Santos (2017) quando a autora destaca que se a escola elege uma “cultura oficial” e desconsidera a pluralidade cultural que existe no ambiente escolar, a mesma [a escola] estará “aceitando os diferentes” numa chave de enquadramento, ou seja, “os diferentes” serão aceitos desde que se enquadrem nos “padrões oficiais”. Essa se trata de uma postura de silenciamento e apagamento das diferenças e não de inclusão e aceitação.

Assim, nos contextos observados, tive a oportunidade de presenciar o que as narrativas nos apontam, pois o tratamento dos professores e professoras em lidar com os estudantes apresentava um caráter homogeneizador e de silenciamento das expressões culturais dos ciganos. Entretanto, na maioria das salas em que fiz observação, presenciei momentos de interação entre professores e estudantes como entre estudantes, com atividades diversificadas.

No que diz respeito à apresentação no PPP da escola de temática relacionada à consideração da presença dos ciganos ou de minorias étnicas sendo contempladas em seus planejamentos, as análises apontam que o seu conteúdo tem cunho homogeneizante e não apresenta nenhuma menção aos estudantes ciganos, promovendo o apagamento na existência destes.

Com relação à representação que os ciganos têm sobre a educação formal, o estudo sinaliza que os pais e mães entrevistados consideram importante oferecer aos seus filhos e filhas a oportunidade de estarem na escola como garantia de um futuro promissor, e, em relação aos estudantes ciganos, estes comungam com as referências de seus pais, mas também apresentam a questão de ter acesso a políticas de distribuição de renda.

Espero que esta pesquisa, de cunho exploratório, venha contribuir para iniciar, no âmbito da Escola de Educação Básica Vereador Manoel Soares de Melo, junto ao alunado cigano e toda comunidade escolar, espaços de reflexões mais amplos, tendo como pano de fundo a interculturalidade como uma possibilidade para lidar com os desafios educacionais na construção de uma escola mais atenta com o século XXI e suas transformações e, posteriormente, enveredar por estudos mais aprofundados que colaborem com proposições de políticas públicas municipais que contribuam para integrar e reconhecer os residentes ciganos penedenses na perspectiva de que a escola seja, também, dos ciganos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JÚNIOR, Lourival. Os ciganos e os processos de exclusão. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, nº 66, p. 95-112, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. **Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não-ciganos**. Tese de Doutorado. Brasília, DF. UNB, 2013.

BARTH, F. Etnicidade e o conceito de cultura. Tradução de: Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 19, p.15-30, 2. sem., 2005.

BEAUD, Stéphane & WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n. 263 PDF).

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm Acesso em: 30 de abr. de 2019.

_____. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANCLINI, Nestor García. Teorias da interculturalidade e fracassos políticos. IN: **Diferentes, desiguais, desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria. SIMÃO e KOFF, Adélia Maria Nehme. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. (Orgs) Antônio Flávio Moreira e Maria Vera Candau. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez. 2011.

DINIZ, Margareth & RAHME, Mônica. **Da educação especial à educação inclusiva**. In: Pluralidade Cultural e inclusão na formação de professoras e professores. (orgs.) Margareth Diniz e Renata Nunes Vasconcelos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1988.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **Memória e etnicidade entre os ciganos Calon em Souza-PB**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. (org.) Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional**. *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.1, pp. 7-39. ISSN 0104-9313. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100001>>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

INEP. Em aberto, Brasília, v. 3, n. 20 (1984). **Pesquisa participativa**. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/175/20>> Acesso em: 04 de set. de 2018.

MAGANO, Olga; MENDES, Maria Manuela; GOMES, Silvia. Introdução-Ciganos e Educação. **Configurações**, vol. 18, 2016, pp. 5-7.

MEDEIROS, Jéssica Cunha de.; BATISTA. Mércia Rejane Rangel.; GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **Entre idas e vindas, como interpretar o fluxo cigano? Discutindo as compreensões sobre diáspora e nomadismo**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf> Acesso em: 30 de abril de 2019.

_____. **Resolução Nº 3**, de 16 de maio 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/91/pdf>> Acesso em: 01 de out. de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. ISSN 1809-449X.

_____. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PENEDO, PPP – **Projeto Político Pedagógico**. E. M. E. B. V. Manoel Soares de Melo. AL: Penedo, 2010.

PENEDO-AL. **Plano Municipal de Educação 2015-2025** [recurso eletrônico]: Lei nº 1.537, de 21 de agosto de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Penedo (PME) e dá outras providências. – Penedo: Câmara Municipal de Penedo, 2015.

PORTUGAL. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP). MENDES. Manuela et al. **Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas**. Lisboa, 2014.

POUTIGNAT, Philippe STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Trad. Elcio Fernandes. 2.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

RAMOS, S. P. (2019). Desafios do planejamento e desenvolvimento do turismo cultural em centros históricos tombados: o caso de Penedo-Alagoas. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 11, e20180075. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180075>> Acesso em: 30 de jun. de 2019.

SANTOS, Laudicéia da Cruz. **Etnicidade e Educação: Formação Docente sobre os Povos Ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes**. Dissertação de Mestrado. Jacobina, BA. UNEB, 2017. (p. 14 a 45; 63 a 136 e 171 a 184).

SIMÕES, S. R.; Juliano, D. B, R. **Educação cigana: escola para ciganos ou escola com ciganos?** In: IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, 7 a 11 de maio de 2012. Tubarão. Anais do Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. Tradução: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.