
Desafios para a permanência de estudantes ciganos na escola: um olhar sobre a experiência em uma escola de Penedo/AL

Eduza Maria Soares de Oliveira¹
Jordânia de Araújo Souza²

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa de cunho exploratório que analisou como tem sido planejado o acesso e a permanência escolar dos estudantes ciganos matriculados no ano letivo de 2018, em uma das unidades escolares do município de Penedo-AL, a partir da ideia de universalização do ensino fundamental, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Municipal de Educação (PME). Assim, realizamos uma análise dos Planos Nacional e Municipal de Educação; observação em vários ambientes da escola e principalmente das salas de aula. Além disso, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com diversos atores da escola utilizando a “Análise de Conteúdo” (Bardin, 1977) como aporte metodológico. Com essa pesquisa observamos que a escola tem tratado pontualmente a questão da permanência dos estudantes ciganos, principalmente com medidas técnico-administrativas, desconsiderando as diferenças que povoam o cotidiano dos estudantes ciganos e seus impactos na permanência destes na escola.

Palavras-chave: Escola; Ciganos; Política de Permanência; Penedo.

Abstract: This article aims to present and discuss the results of an exploratory research, which analyzed how access and school stay of Roma students enrolled in the school year 2018 has been planned, in one of the school units of the municipality of Penedo-AL, from the idea of universalization of elementary education, provided for in the National Education Plan (PNE) and the Municipal Education Plan (PME). Thus, we performed an analysis of the National and Municipal Education Plans; observation in various school environments and mainly in classrooms. In addition, we developed semi-structured interviews with several school actors, using "Content Analysis" (Bardin, 1977) as methodological input. With this research we observe that the school has dealt punctually with the issue of the permanence of Roma students, mainly with technical measures-administrative, disregarding the differences that populate the daily lives of Roma students and their impacts on their stay in school.

Keywords: School; Gypsies; Permanence Policy; Penedo.

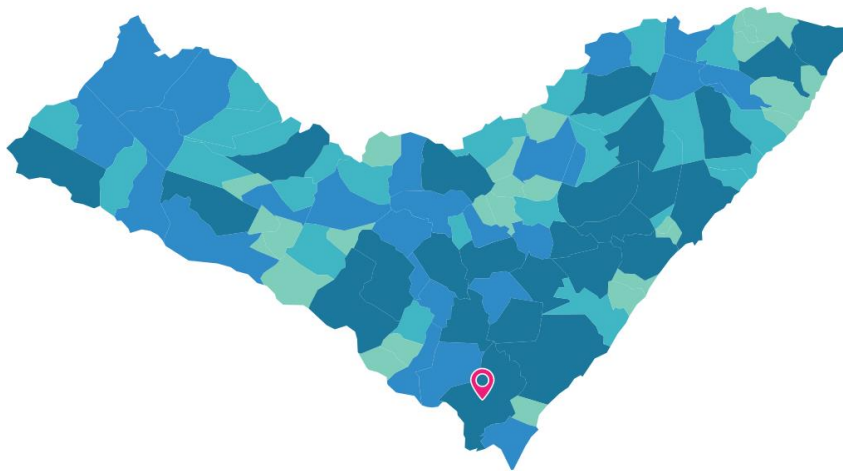
¹Graduada em Ciências Sociais – ICS/UFAL. Professora da Seduc-Alagoas. E-mail: edluza.oliveira@ics.ufal.br

²Antropóloga e professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. E-mail: jordania.souza@cedu.ufal.br

Introdução.

O artigo em tela é fruto de um trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Ciências Sociais, e tem como objeto de estudo uma análise sobre a política de permanência escolar do município de Penedo-AL, tomando por base a meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada (Brasil, 2014) - dos planos nacional de educação e municipal de Penedo-AL, e intenta problematizar de que forma a equipe escolar planifica o acesso e a permanência de estudantes ciganos matriculados no ano de 2018.

A cidade de Penedo localiza-se na região do Baixo São Francisco alagoano, a aproximadamente 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 o município de Penedo³.
Fonte: IBGE

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 matricularam ciganos, sendo que uma delas obteve um maior número de ciganos matriculados. Por isso, foi escolhida como lócus dessa pesquisa, e, por estar localizada no bairro conhecido como Vila Matias, onde encontramos um grande número de residentes ciganos, daqui em diante a chamaremos de escola da Vila Matias.

³Mapa de Alagoas, com destaque para a cidade de Penedo. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/penedo/panorama>> Acesso em 23 de setembro de 2020.

Segundo relatos de informantes da comunidade escolar, a instituição escolhida já foi considerada “a escola dos ciganos” por possuir um número expressivo de estudantes ciganos. Entretanto, em 2018, registrava 42 estudantes ciganos matriculados, distribuídos entre educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais, finais e EJA), conforme levantamento escolar.

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 a “Análise de Conteúdo” com respaldo em Bardin⁴, 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. (Bardin, 1977: 42).

As observações e registros em diário de campo ocorreram entre setembro e novembro de 2018, ocasião das visitas a escola da Vila Matias da cidade de Penedo-AL, na qual realizamos algumas observações na escola e as entrevistas semiestruturadas, realizadas na própria escola com 21 colaboradores.

Cultura, etnicidade e escolarização de ciganos.

Dentre 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 ciganidade, o que para Andrade Júnior é “mundo de significações e práticas que podemos chamar de cultura cigana ou “ciganidade” (Andrade Júnior, 2013: 95). Contudo, 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.

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 viagem e sim, como uma resposta quase obrigatória. (Medeiros; Batista; Goldfarb, 2014: 02).

⁴Embora essa obra já possua edição atualizada e revisada a publicação que tivemos acesso e aqui referenciamos foi a de 1977.

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.

Aqui nos apoiamos em Hannerz, quando salienta que 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” (Hannerz, 1997: 10). Entretanto, para o referido autor, a ideia de fluxo pode ser interpretada como noções espaciais, ou seja, redistribuição territorial de determinados grupos étnicos e como 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: 14).

Apesar dos ciganos viverem a segregação social, conseguem expressar suas variações culturais mantendo tradições, sua ciganidade. Conforme Bareicha os ciganos são “pessoas subvalorizadas e colocadas como ‘fora’ do processo de construção social na condição de sujeitos de direitos e de deveres, criadores de saberes” (Bareicha, 2013: 5), pois vivem à margem da sociedade com suas vestes diferenciadas, 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. Parafrazeando 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, “a cultura se tornou uma maneira de falar sobre o homem e sobre casos particulares do homem, quando visto sob uma determinada perspectiva” (Roy Wagner, 2010: 17). 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: 33).

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” (Brasil, 2014: 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: 06-07), que poderiam trazer colaboração importante para os estudantes ciganos, tornando visível e palpável sua experiência e a diversidade presente na escola.

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. (MEC, 2012: 01).

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 de acesso 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 escola da Vila Matias, 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, tornado frágil e pouco efetivo o exposto na norma.

Tal situação não é uma particularidade de Penedo, como sinalizam Mendes, Magano e Candeias

[...] 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. (Mendes; Magano; Candeias, 2014: 15).

Os autores citados 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 em análise não tem garantido a universalização do ensino fundamental para esse público, uma vez que não apresenta uma proposta pedagógica diferenciada que atenda as dinâmicas de vida desses estudantes.

Conforme narrativas de pais e mães ciganos/as entrevistados/as, quando lhes foi perguntado se é importante frequentar uma escola, eles/as 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 precípua 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, situação que corrobora para maior exclusão dos ciganos do sistema educacional e, conseqüentemente, do acesso aos 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, “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” (Moreira e Candau, 2003:160). 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. Os autores supracitados sinalizam que sem que haja uma alternativa plausível que colabore para uma educação com todos e celebrando as diferenças, caminharemos para um contexto conflituoso. Assim sendo, nos apresentam a perspectiva multicultural de educação como uma alternativa. Os autores sinalizam que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade, tendendo a neutralizá-la e silenciá-la.

O multiculturalismo é um termo polissêmico. Ofertando um olhar sobre multiculturalidade e interculturalidade, Canclini 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. (Canclini, 2009: 17).

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

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

Essa abordagem apresenta fundamental importância quando se trata do objeto de estudo dessa pesquisa, o qual consiste na análise da escolarização de ciganos, considerando a perspectiva apontada no PNE e PME/Penedo-AL, que 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, um aparato de materialização de política pública educacional e pode favorecer o intercâmbio entre conhecimento e diversidade.

Alguns elementos para análise.

Dentre os 21 colaboradores da presente pesquisa, contamos com 02 pais e 02 mães de estudantes; 04 estudantes e 13 funcionários da escola (entre professores, equipe escolar e funcionários de apoio).

Portanto, as informações sobre os colaboradores se concretizaram 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, lançamos mão do dispositivo metodológico da ‘Análise de Conteúdo’, que conforme a perspectiva de Bardin considerada como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (Bardin, 1977: 37). Consistindo nas seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos e interpretação. De acordo com a autora, seguindo essas fases anteriores 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 Bardin, “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” (Bardin, 1997: 41). 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 e unidade de registro, que são as falas recortadas para cada categoria elencada que podem apresentar ênfases diferenciadas de acordo com o questionamento feito, o tempo e o lugar de fala de cada colaborador. Desta feita passemos às análises.

Escolarização/1 - Acesso à escola

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. Há aqui uma contradição, visto que 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.

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 terem 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, sendo tais práticas baseadas em relações de poder.

Escolarização/2 – Percepção sobre a escola

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”, além de possibilitar a inserção em políticas públicas 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 os pais se preocupam com as ameaças do mundo para com seus filhos, como também, que é na escola que se aprende a ler e

escrever, algo que possibilita o acesso a um importante elemento que remete ao desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita, para alguns ciganos, proporciona sua mobilidade no mundo social e comercial.

O outro ponto importante é que os ciganos são considerados, em alguns discursos, iguais aos não ciganos, não tendo assim seu direito a escolaridade preservado, porém, algumas falas destacam que a “vida de cigano é, sempre viajando”, e que esse é um motivo que favorece a evasão. Nesse ponto “aparece a diferença” entre os estudantes, embora a mesma não seja problematizada quando se trata da garantia ao direito de uma educação escolarizada.

Escolarização/3 – Atividades escolares

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 inclusos, porém, não percebe a importância da instituição ser a promotora dessas iniciativas, na tentativa de trabalhar também pedagogicamente o lugar do 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 consideração de que os estudantes ciganos 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 legislação, como na Resolução nº 3/2012, do Ministério da Educação, que trata da escolarização de crianças e jovens em situação de itinerância, como ocorre com ciganos, nem mesmo no comentário a Lei nº 11.274/2006, que trata do Ensino Fundamental de 9 anos e salienta 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, 2014b: 19).

Então, baseando-se em leis, resoluções, decretos educacionais entre outros, a escola poderá realizar 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. Contudo, no tocante às atividades pedagógicas, há um destaque em assegurar que estas se efetivem 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.

Escolarização/4 – Desafios da escola

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 realizadas 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...”. Aqui observamos o destaque para a ausência de políticas públicas específicas de formação para capacitação dos professores visando o atendimento adequado às diferenças no ambiente escolar.

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? (**Falas de professores da escola**).

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.

Santos 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. (Santos, 2017: 14).

Tal desconsideração pode ser observada quando 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...”. Tais relatos 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.

Escolarização/5 – Permanência escolar

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 porque é cigano...”.

Aqui recuperamos Candau, 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. (Candau, 2011: 252).

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 uma 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...”. Encarando o cerne da questão, a permanência escolar precisa ser tratada 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), na qual preconiza que estará “...assegurando, ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural” (Penedo, 2015: 06). Nesse sentido, a escola da Vila Matias precisaria encarar o desafio do reconhecimento das diferenças e se constituir enquanto uma instituição educacional que, de fato, no seu fazer pedagógico, vislumbrando a formação humana de seus estudantes, contribua para a criação de um ambiente propício à permanência do educando na vida escolar.

A partir dessas reflexões apresentadas, não temos a intenção de culpabilizar a escola, mas destacar que, no mundo das ideias, referimo-nos aos planos de educação e legislações, tudo parece muito bem desenhado. Entretanto, no cotidiano escolar, as dinâmicas 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 a projetos escolares

visando contemplar a diversidade sociocultural da escola, e que contribuam com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conectadas com as necessidades de sociedades plurais da contemporaneidade.

Representação/6 – Discriminação

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:

[...]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. (Goldfarb, 2013: 181).

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. Para Santos:

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. (Santos, 2017: 30).

Fazendo uma reflexão, podemos salientar, a partir de Diniz e Rahme, 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 [...]” (Diniz & Rahme, 2004: 132). A partir de tais pressupostos e seguindo determinados modelos normativos, acabamos, assim, instaurando cenários de estigmatização das diferenças.

Os dados analisados coadunam com o exposto por Santos:

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. (Santos, 2017: 39).

Embora tenham seus direitos previstos pela CF de 1988, a invisibilização cotidiana dos ciganos acaba silenciando não apenas suas práticas culturais no ambiente escolar, mas também sua permanência. Nesse sentido, nos perguntamos: 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 (de fato e de direito) em sujeitos de direitos?

Representação/7 – Interação social

Embora apareça nas falas dos ciganos que a interação social com os não ciganos se estabelece de forma natural, evidenciam-se em algumas narrativas dos não ciganos, que os ciganos 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 interação 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 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 sinaliza Barth, “[...] constantemente gerada pelas experiências por meio das quais se dá o aprendizado.” (Barth, 2005:16). 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, e, que incluísse mais, favorecessem mais a comunidade cigana...”. Essas questões nos permitem analisar, 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 são vividas.

Representação/8 – Percepção sobre os ciganos

Com relação a 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 déu em déu...”; “...Pessoas que matam...”; “...pessoas perigosas...”; “...são violentos...”; “...não TRABALHAM⁵...”; que limitam a visão sobre os ciganos. Considerando que esses qualificativos não são próprios dos ciganos, é importante sinalizar que tratam-se de construções históricas que se plasmaram como estigmas, o que Goffman define como “[...] redução do ser a uma pessoa estragada e diminuída ou ainda possuidora de um defeito, uma fraqueza ou uma desvantagem.” (Goffman, 1988:12).

Tal situação aparece quando os colaboradores da presente pesquisa 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[...].” 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.

Entretanto, em diversas 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

⁵Destaque das autoras para indicar exacerbação no tom da voz.

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 escola, 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 (2003; 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.

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, a construção de 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, presente na escola da Vila Matias 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...”. Nas nossas interações com os colaboradores da presente pesquisa, observamos que 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.

Considerações finais.

Mediante os dados analisados, é possível destacar que, considerando a questão da universalização do Ensino Fundamental, o estudo apontou que a escola da Vila Matias 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.

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 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...”, fazendo parecer que os ciganos não têm uma existência concreta, encarando-os como simulacros, folclorizando sua existência, relegando-a 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.

Nossos dados nos permitem considerar que as diferenças culturais relativas aos ciganos estudantes da escola da Vila Matias não estão sendo vistas de modo que sirvam de aparato para fomentar planejamentos escolares; é necessário que a escola se mobilize com o apoio das instâncias educativas municipais, para incluir nos seus planejamentos peculiaridades dos residentes ciganos; que sejam acatadas, em alguma medida, proposições dos professores, que venham valorizar e referendar a presença de estudantes ciganos no cotidiano escolar como pessoas que, de forma diferenciada, possam ser atendidas as suas necessidades educacionais, para que os estudantes ciganos sintam-se estimulados a construir e concluir com êxito seu processo de escolarização, podendo ser sujeitos de suas aprendizagens.

Nos discursos de muitos de nossos interlocutores esse discurso homogeneizador não é analisado como um discurso de silenciamento das expressões culturais dos ciganos. O que se apresenta como um fator importante para reflexão e objeto que demanda mais análises no sentido de compreender como tem se dado a efetivação de algumas legislações no contexto escolar.

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 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.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para iniciar, no âmbito da escola da Vila Matias, 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 Bibliográficas.

ANDRADE JÚNIOR, Lourival. 2013. *Os ciganos e os processos de exclusão*. Revista BRASILEIRA DE HISTÓRIA, vol 33(66):95-112.

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

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

BARTH, F. 2005. *Etnicidade e o conceito de cultura*. Tradução de: Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. ANTROPOLÍTICA, n. 19(2):15-30.

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

BRASIL. 2014b. *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.

CANCLINI, Nestor García. 2009. “Teorias da interculturalidade e fracassos políticos”. In *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. / Néstor García Canclini; tradução Luiz Sérgio Henriques. pp.15-33. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

CANDAU, Vera Maria. 2008. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Maria Vera. (Orgs.): *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*, pp.13-37. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. 2011. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, vol 11(2):240-255.

DINIZ, Margareth & RAHME, Mônica. 2004. “Da educação especial à educação inclusiva”. In DINIZ, Margareth & VASCONCELOS, Renata Nunes. (Orgs.): *Pluralidade Cultural e inclusão na formação de professoras e professores*, pp.110-137. Belo Horizonte: Formato Editorial.

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

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

HANNERZ, Ulf. 1997. *Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional*. MANA [online], vol 3(1):7-39.

MEDEIROS, Jéssica Cunha de. BATISTA, Mércia Rejane Rangel. GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. 2014. Entre idas e vindas, como interpretar o fluxo cigano? Discutindo as compreensões sobre diáspora e nomadismo. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho “Ciganos no Brasil: um exercício de comparação etnográfica”, 29ª Reunião Brasileira de Antropologia da ABA, Natal- RN.

MENDES, Manuela. MAGANO, Olga. CANDEIAS, Pedro. 2014. *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP): Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2012. Resolução Nº 3, de 16 de maio 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. (<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/91/pdf>; acesso em 01/10/2018)

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. 2003. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n (23):156-168.

PENEDO-AL. 2015. *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.

SANTOS, Laudicéia da Cruz. 2017. *Etnicidade e Educação: Formação Docente sobre os Povos Ciganos na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes*. Dissertação de Mestrado. Jacobina, BA. UNEB.

SIMÕES, S. R.; JULIANO, D. B. R. 2012. “Educação cigana: escola para ciganos ou escola com ciganos?” In IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP. Anais do Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão- RS.

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