



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO NORTE – CAMPUS CANGUARETAMA
DIREÇÃO ACADÊMICA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

Joalison Toscano de Araujo

**POR UMA EDUCAÇÃO (DE QUALIDADE) PARA (E COM) OS POVOS
CIGANOS: lutas e demandas institucionais**

Canguaretama/RN

2021

Joalison Toscano de Araujo

**POR UMA EDUCAÇÃO (DE QUALIDADE) PARA (E COM) OS POVOS
CIGANOS: lutas e demandas institucionais**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade.

Orientador (a): Giulia Carolina de Melo.

Canguaretama/RN

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Catalogação na Fonte
Biblioteca IFRN – Campus Canguaretama

A663p Araújo, Joalison Toscano de.
Por uma educação (de qualidade) para (e com) os povos ciganos
: lutas e demandas institucionais / Joalison Toscano de Araújo. --
Canguaretama (RN), 2021.
34 f. ; 30cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização
em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da
Diversidade) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2021.

Orientador(a): Giulia Carolina de Melo.

1. Educação 2. Ciganos 3. Legislação. I. Título.

CDU: 376(81)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário
Yuri Pontes Henrique - CRB15/461

POR UMA EDUCAÇÃO (DE QUALIDADE) PARA (E COM) OS POVOS CIGANOS: lutas e demandas institucionais

Joalison Toscano de Araujo¹
Orientadora: Giulia Carolina de Melo

RESUMO: Este artigo aborda a inclusão dos povos ciganos na política educacional brasileira. Dentro desse tema, interessa-nos, especialmente, analisar se as leis de regulamentação do ensino atendem os sujeitos ciganos em sua completude e diversidade. Nesse sentido, nossa pesquisa é entrelaçada pelo campo do saber da História e da Educação. Partimos do pressuposto, amparados na literatura acadêmica, de que as práticas culturais das populações ciganas, e suas particularidades, são alvo de diversas formas de exclusões sociais. Suas tradições são carregadas de sentidos e peculiaridades, a partir das quais eles enxergam elementos como tempo, espaço - inclusive o do ensino -, a partir de um viés que lhes é particular. Esta pesquisa analisa um corpus documental composto por algumas leis, resoluções e decretos educacionais, como, por exemplo: a LDB/96, a Resolução N. 3, de 16 de maio de 2012 e a proposta de Estatuto do Cigano (em tramitação desde 2015). Apontamos que, segundo os preceitos da cidadania e legislação vigente, os saberes étnicos precisam ser levados em conta. No entanto, segundo a literatura específica, esses saberes são relegados à margem.

Palavras-chave: Educação. Ciganos. Legislação. Culturas.

¹ Graduado em História pela UERN (2017). Mestrando em História pela UFU na linha de pesquisa “Territorialidade, Cultura e Poder”. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais (GEC), do programa de pós-graduação em Antropologia da UFPB. Pesquisador dos ciganos *calons* em suas várias instâncias da vida.

1 Introdução

Os ciganos são marginalizados na educação. Para demonstrarmos a veracidade dessa afirmação basta olharmos de forma mais ampla para os livros didáticos e fazermos a seguinte indagação: onde podemos encontrar as narrativas que abordem as culturas desses grupos? Até hoje, não encontramos um texto didático sobre isso, mesmo pesquisando e estudando sobre os ciganos há alguns anos. Ao menos, se estes trabalhos existem, não são de fácil acesso.

Lancemos agora nossa primeira questão para análise neste trabalho: os ciganos que estudam na modalidade de educação de jovens e adultos têm suas necessidades e particularidades reconhecidas na legislação que regulamenta a educação no Brasil? Quais as chances de encontrarmos mecanismos institucionais de acesso e permanência dos ciganos nas salas de aulas, se estes são, geralmente, atrelados ao nomadismo?

Aqui, compreendem-se como nomadismo os frequentes deslocamentos e andanças que são realizados pelos ciganos. De acordo com Goldfarb (2013, p. 134) isso “é tomado como elemento definidor da identidade cigana, incluído em suas representações acerca do mundo [...]”. Ou seja, há uma associação feita de maneira muito enraizada entre povos ciganos e o nomadismo. De fato, talvez seja o elemento que mais caracteriza esses grupos, porém, não é o único. Importante pensar que o nomadismo de grupos subalternizados historicamente implica também na ausência de um Estado-nação, o que é fundamental para a legitimação social da modernidade.

Mas é importante ressaltar que mesmo os ciganos sendo marginalizados na educação, no sentido das práticas e ações pedagógicas, há alguns estudos sobre a inserção das populações ciganas em outros setores da sociedade, em sua esmagadora maioria sobre os ciganos de Portugal. Trabalhos como o de Alexandra Castro (1995), “Ciganos e Habitat: entre a itinerância e a fixação”, talvez seja exemplares dessa integração no país europeu, especificamente em Évora (Portugal). E, no que se refere ao Brasil, destacamos o trabalho de Pinel (2019), “Educação, Territorialidade e Luta Cigana: um estudo de caso do povo *calon* no Distrito Federal”, que busca compreender a tentativa de grupos ciganos em assegurar a posse da terra, tendo em vista a sedentarização de algumas famílias no local.

A respeito do termo marginalização, sem entrarmos na etimologia da palavra, para Godoy (2010) falar de ciganos é falar de grupos que estão na margem da margem, é falar da “invisibilidade”. Ou seja, é como se os ciganos nem na margem estivessem, pois não são vistos como deveriam. Por outro lado, eles constituem uma, dentre tantas culturas que existem e resistem na sociedade e, assim sendo, merecem respeito e equidade no seu tratamento enquanto indivíduos e grupos sociais.

Diante do exposto, de acordo com Perpétuo (2018), essa pesquisa se justifica do ponto de vista acadêmico - tendo em vista a escassez de trabalhos científicos que abordam essa temática - e social, posto que:

O povo cigano faz parte da minoria étnica que sofre muitos preconceitos dentro e fora do espaço escolar. São ignorados e negligenciados pelo poder público, e sentem na pele, diariamente, a ausência de proteção do Estado. Ficam expostos e totalmente às margens da sociedade, e experimentam no seu dia a dia a violação dos seus direitos fundamentais. Os livros não trazem a realidade da sua história; a Constituição Brasileira não contempla o seu povo; no Censo demográfico (IBGE) eles não aparecem como grupo étnico, além de não existirem Políticas Públicas voltadas especificadamente a esse povo. (PERPÉTUO; RÊSES 2018, p. 22).

Diante desse entendimento, eles são vistos de forma avessa para além das escolas e instituições sociais. Para que possam ter direitos fundamentais assegurados, precisam construir mecanismos legais para provar que existem na sociedade. Seja através de resoluções, decretos, estatutos, os ciganos procuram se inserir entre os seus diferentes. Nisso, há alguma ação do Poder Público em minimizar essas diferenciações, na medida em que colocam os sujeitos como iguais nas condições de direitos.

A priori, com relação a essa ação, é no sentido de que as demandas dos ciganos são postas para debate no poder público, mesmo que por relatores que não são ciganos, como é o caso do Senador Paulo Paim, com a proposta de lei do “Estatuto do Cigano” em 2015 (BRASIL, PLS nº 248). Todavia, a existência da proposta é resultado de mobilizações e esforços de populações ciganas, algumas organizadas em associações, por exemplo. Assim, mesmo reconhecendo a importância do aparato institucional, será através das discussões e da luta que tais propostas e políticas públicas poderão ser aprovadas e efetivadas.

Neste trabalho, nosso objetivo principal é o de compreender se, e como, a legislação educacional atende os sujeitos ciganos. Dito isso, nossa problemática pode

ser expressa da seguinte forma: como os povos ciganos estão contemplados na política educacional brasileira? Há mecanismos que apontem a efetividade prática de um modelo de educação que inclua populações ciganas? Ou há apenas menção a grupos de ciganos na legislação educacional? Como forma de operacionalizar e responder essas indagações, utilizaremos a metodologia pautada na análise documental.

Foram feitas buscas nas fontes documentais que tivessem como eixo balizador a problemática da educação e aos grupos “ditos” minoritários. Diante disso, nosso recorte e consequente olhar se deu a partir de vários documentos, tais como a: leis, b: resoluções, c: decretos, d: estatuto; ou seja, a busca de uma variada fonte para melhor análise. A organização desse material de pesquisa foi feita com base na cronologia (1988 a 2015), logo, buscando entender se os ciganos estavam inseridos nessa documentação específica e se estavam, como estavam.

A partir de leituras e fichamentos, foram sendo identificado de formas qualitativas o conteúdo posto no corpus documental. Divididos por pastas individuais no computador, as leituras aconteceram de maneira independente. Diante do exposto, nossa pesquisa esteve ancorada na análise documental, como também nos estudos e pesquisas sobre os ciganos nas legislações educacionais. Será a partir do corpus documental composto por resoluções, o estatuto do cigano proposto em 2015, bem como a Constituição Federal de 1988, que buscaremos entender qual o poder do Estado, em vista aos sujeitos ciganos.

1 Começando pelo começo: Quem são os povos ciganos?

Você provavelmente conhece alguém que é cigano, ou, se não conhece, já ouviu falar sobre. Histórias contadas pelos nossos avós, pais, de quando éramos crianças, para que nós nos comportássemos, pois, se assim o fizéssemos, os ciganos não nos levariam embora. Essa e outras histórias eram contadas para amedrontar os pequeninos e tinham um forte teor negativo para esses sujeitos que eram “invisíveis”. E foi através dessas ficções folclóricas e pejorativas que muitas pessoas tinham o seu primeiro contato com os ciganos.

Mas você saberia dizer quem são, de fato, os ciganos? Para a maioria das pessoas o cigano é aquele que “lê a mão das pessoas tentando adivinhar seu futuro” e, decerto,

não está errado, pois essa é uma, dentre tantas outras, práticas culturais presentes na cultura e tradição cigana. Porém, não é somente este fato isolado que deve caracterizar o povo cigano. Eles são sujeitos plurais, que se adaptam a regiões e povos, mas que carregam consigo características diversas, e tentar categorizá-los seria de tal forma reduzi-los em suas importâncias e singularidades.

Para que possamos entender o enraizamento de significados atribuídos ao termo cigano, destacamos a denominação que consta no Dicionário do Folclore Brasileiro. Esta definição pode reforçar os estereótipos já mencionados, não obstante sua importância para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. De acordo com Câmara Cascudo (2001):

CIGANO. Ainda mantém o costume de ‘ver a sorte’ do costume pelas cartas do baralho (cartomancia) ou pela ‘leitura de mão’ (quiromancia). No interior de São Paulo, muitas vezes encontram-se bandos acampados, cozinhando sua comida nos tripés em tachos de cobre que também costumam vender aos ‘visitantes’. Em suas carroças eles expõem grande número de objetos de cunho religioso ou mágico das mais diversas origens, amuletos, feitiços. São as mulheres, geralmente, que saem vendendo esses objetos, propondo a leitura da mão para ‘ver o futuro’ dos interessados, ou apenas pedindo esmolas. O cigano no Brasil, como fenômeno folclórico de aculturação ao meio, tem sido objeto de estudo e pesquisa. (CASCUDO, 2001, p. 141).

Essa definição posta por Cascudo (2001) contradiz a que é apresentada por Moonem (1994). Este, por sua vez, propõe uma distinção no que se refere aos ciganos, assinalando a diversidade de características. Enquanto grupos, os ciganos também são plurais. Sendo plurais, precisam ser vistos de acordo com as suas particularidades. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, os ciganos estão subdivididos em vários grupos étnicos, sendo os *Calon* - grupo que se configura como objeto de estudo desta proposta de pesquisa - encontrados com mais frequência no Brasil. Cada grupo detém uma particularidade, elementos sobre os quais muitos dos *Jurons* (não-ciganos) desconhecem sua origem. Para Moonem (1994) a divisão dos ciganos ocorre da seguinte forma:

Os Rom ou Roma, que falam romani; os Sinti ou Manouch de língua sinto; e os Calon ou Kalé, que falam a língua Kaló. Cada um desses grupos é dividido em vários sub-grupos; cada sub-grupo divide-se em comunidades familiares, e estas por sua vez, em famílias. [...] Os Rom predominam na Europa Central; os Sinti, na Europa Ocidental, e os Calon, nos Países Ibéricos (MOONEM, 1994, p. 14).

Mesmo destacando essa pluralidade étnica, eles são vistos e entendidos quase sempre pela ótica da homogeneidade, como se fossem pertencentes a um único grupo. É bem verdade que os ciganos detêm particularidades que são intrínsecas uns aos outros, como o fato do nomadismo (por sobrevivência, tendo em vista as perseguições sofridas em diferentes contextos e processos históricos), do dialeto Romaní, bem como das várias práticas culturais exercidas (como a quiromancia/cartomancia), entre outros aspectos.

Para os ciganólogos - termo que designa os pesquisadores das etnias ciganas – essas particularidades se traduzem na ciganidade, ou seja, elementos iguais ou pelo menos semelhantes aos grupos dos *Calons*, *Kalderash* e *Sinti*. Entretanto, cada grupo possui diferenças e particularidades. Logo, a ciganidade é a forma que estes encontram de se relacionar com os outros e consigo próprios. Uma forma que eles desenvolveram até para a perpetuação e longevidade da sua cultura. Sobre esse termo, Andrade Junior (2013), esclarece da seguinte forma:

A ciganidade é a forma de se relacionar com o mundo e consigo mesmo que os ciganos desenvolveram em uma história milenar, permeada de perseguições e sofrimentos, sem nunca perder de vista que tudo isso serviria para reforçar sua identidade cultural (ANDRADE JÚNIOR, 2013, p. 96).

Sobre o surgimento dos grupos, segundo alguns historiadores e ciganólogos (TEIXEIRA, 2008; MOONEM, 1996; ANDRADE JÚNIOR, 2013), a hipótese é a de que os ciganos tenham se originado na Índia e partido para outros continentes, ultrapassando limites e fronteiras, pleiteando todo o espaço do globo e deixando assim sua marca itinerante: o nomadismo. E esse elemento é, em sua essência, associado ao povo cigano, embora muitos atualmente já tenham deixado a vida nômade e se sedentarizado, para que justamente pudessem também ter seus direitos assegurados na sociedade dominante.

É a partir das diferenças entre ciganos e não-ciganos que os primeiros são vistos a partir de características negativas. Eles são, muitas vezes, atrelados a termos pejorativos como “ladrões”, “trapaceiros”, “sujos”, dentre outros. Consequentemente, eles levam nas suas andanças a marca da discriminação e preconceito, sendo relegados à margem da sociedade. Concomitante a isto, podemos inferir um desconhecimento por

parte da população das premissas, origens e histórias destes grupos minoritários. E é a partir do desconhecimento que é gestado o distanciamento cultural, ocasionando assim preconceitos contra as minorias.

O fato de os ciganos serem atrelados a termos pejorativos nos dão a premissa de que eles são “classificados” pela visão do outro, daquele sujeito que não faz parte da sua cultura e de suas vivências. Em parte, isto acontece porque os ciganos são povos ágrafos, ou seja, não tem como obrigatoriedade a perpetuação das suas histórias através da escrita. Por isso, o cigano não é contemplado em muitas pautas do cotidiano: educação, saúde, habitação e outras. Estas são quase que exclusivamente construídas e feitas para *jurons* (não ciganos).

É de fundamental importância que os ciganos possam falar por eles próprios, tendo em vista serem povos de tradição oral. Segundo Pereira (1989, p. 34), a tradição oral é importante “não só por refletirem essencialmente sua tradição, seus costumes, sua cosmovisão, mas também por ditarem normas de comportamento para os que as ouvem”. Atribuir importância a oralidade do povo cigano significa dar-lhes voz e vez, ouvi-los sem pré-julgamentos para que haja o entendimento das peculiaridades desses grupos.

2 O caso da Educação para os Ciganos

A Educação escolar é um direito que deve estar voltado para todos e todas, inclusive para grupos e povos ditos minoritários, como os ciganos. Nesse sentido, há, em vários países, diversas leis que denotam e garantem esse direito aos cidadãos, na medida em que é constituído também dever por parte dos Estados. Ora, garantir o acesso a uma Educação crítica, que forneça ferramentas para que os sujeitos possam compreender a ordem social na qual estão inseridos poderá propiciar a luta por outros direitos sociais, de forma mais ampla como, por exemplo, o direito à cidadania (MARSHALL, 1967).

No que diz respeito à classificação do direito a educação como direito social e sua temporalidade, nosso olhar se volta à divisão posta por Thomas Marshall em 1967, colocado a seguir na fala de Cury (2002), na qual diz:

Uma análise magistral que invoca a trajetória dos direitos, seja para classificá-los, seja para mostrar sua progressiva evolução, é aquela oferecida por um célebre texto de Thomas Marshall (1967). Ele se debruça sobre a experiência da Inglaterra e a partir daí diferencia os direitos e os classifica por períodos. Desse modo, os direitos civis se estabeleceriam no século XVIII, os políticos, no século XIX, e os sociais, no século XX. (CURY, 2002, p. 249).

O acesso à educação está posto, inclusive, em leis internacionais. Instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhecem a importância fundamental da educação como parte da natureza humana e do desenvolvimento dos países. Sobre isso, Cury (2002), afirma que:

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. (CURY, 2002, p. 246).

Saindo do panorama mais amplo e adentrando no contexto da educação no Brasil, há que se considerar problemas externos e internos, ou seja, problemas que estão fora das salas de aulas - como desigualdade social, produção voltada ao mercado externo e apoio ao sistema financeiro -, e problemas que dizem respeito às discriminações sofridas por grupos minoritários dentro das salas de aulas, independente do nível educacional em que estejam inseridos.

Diante do exposto, a educação, no final do século XX, ou melhor, os seus problemas, se caracteriza, segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (1984), como algo precário. De tal forma que, como a educação não avança, a sociedade fica estagnada, ou seja, não se desenvolve em outros âmbitos, como o econômico, o cultural, o social e até mesmo o político. Para ele, os problemas do Brasil “[...] residem, provavelmente nas camadas mais profundas do nosso ser nacional e dizem respeito ao caráter de nossa sociedade” (RIBEIRO, 1984, p. 36). Essa camada mais profunda diz respeito a enorme desigualdade social que caracteriza o país.

Os problemas no âmbito educacional, também podem ser pensados nas mudanças geográficas e econômicas das últimas décadas, como a urbanização e o apoio a um modelo econômico pautado nas necessidades dos mercados internacionais. O investimento escasso na educação levou ao não progresso educacional, pois os

interesses estavam voltados para o fortalecimento de uma sociedade industrial (MARTINAZZO, 2020, p. 487). Logo, a preocupação era (como ainda o é), mais com o desenvolvimento econômico – nos moldes apregoados por grandes institucionais econômicas internacionais que dominam a economia mundial - do que a educação dos cidadãos. Assim sendo, a questão educacional ainda é deixada de lado, como mostra um dado estatístico recente (2019) elaborado no país.

O direito a Educação de qualidade ainda está longe de ser assegurado e se configura no desafio mais urgente. Menos da metade dos alunos atingiram níveis de proficiência considerados adequados ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental em Leitura e Matemática. Na Escrita, os níveis de proficiência também estão distantes do razoável: 33,8% dos alunos encontram-se em níveis insuficientes (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 12).

A partir do excerto acima, um dado nos chama a atenção: mais de 30% dos alunos ainda se encontram com níveis insuficientes para tarefas consideradas básicas, como a escrita. Portanto, um problema que merece ser mais bem considerado, para que possa ser resolvido.

Diante desse quadro, muitos *jurons* (não-ciganos) e ciganos deixam as salas de aulas por não se sentirem incluídos no processo de ensino e aprendizagem. Para estes, pesa, também, o forte teor de preconceito que vivenciam cotidianamente na escola e fora dela, e com frequência partem para outras regiões abandonando a aprendizagem sistemática das salas de aulas. Para que os ciganos que permanecem nas salas de aulas possam ser, de fato, incluídos, de acordo com a legislação (LDB/96), é necessário que os professores levem em conta as experiências culturais desses sujeitos, juntamente com os outros conteúdos abordados.

Porém, não há um preparo adequado e específico para que os professores saibam dialogar e preparar aulas que os incluam. Com relação aos ciganos, as práticas pedagógicas não problematizam, muito menos operacionalizam de forma concreta essas ações na escola em seus diferentes níveis de ensino. O que há é apenas que haja ‘respeito e tolerância’, o que deveria ser o óbvio, respeito independente de qualquer atributo e/ou condição cultural. De fato, parece-nos não existir práticas orientadoras, e materiais didáticos, que possibilitem uma real inserção dos ciganos nos processos educacionais.

Por esse e outros motivos, mesmo quando estes grupos acessam a escola, é comum que nela não permaneçam. A exclusão escolar se dá, nas palavras de Ribeiro (1984, p. 16), “não apenas por falta de escola e de possibilidade de frequentá-la, mas pela problemática da desigualdade e da exclusão social que ocorre em escala mais ampla”. Na prática, os ciganos sofrem considerável preconceito no ambiente escolar. Por exemplo, quando não são escolhidos para trabalhos em grupo, nem para as brincadeiras no intervalo, nisso, ficando sozinhos e, junto à falta de representação nos conteúdos escolares, se evadindo das salas de aulas para não mais voltar.

É fundamental e indispensável, além de favorecer o acesso, que se tenham mecanismos – como políticas públicas de apoio à permanência dos estudantes e formações adequadas para os professores - para que esses estudantes - tanto ciganos quanto não ciganos - possam completar com êxito sua formação escolar, sem maiores dificuldades. Inserir esses ciganos nas aulas, com suas experiências vividas nas barracas se torna primordial para que eles permaneçam frequentando a escola. E para além dessa inclusão, é igualmente fundamental pensar, que a escola se enriquecerá com os conhecimentos advindos dos ciganos. Nisso, no sentido de promover não apenas o respeito, mas o reconhecimento pelo diferente.

Assim sendo, os obstáculos advêm de imbróglios estruturais - como a desigualdade brasileira – a setorizados – como a desvalorização dos profissionais da educação -, sem contar os outros problemas relatados acima. Em suma, os problemas são vários e devemos primeiramente analisá-los para que os mesmos possam ser resolvidos; embora haja diferentes interesses e embates na sociedade, é preciso que os grupos de ciganos se articulem de a combater a estrutura que os mantém em condição de subalternidade.

3 EJA: a importância de uma modalidade de educação para emancipação social

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino para aqueles que não puderam – por diversos motivos que não serão aqui considerados – estudar e completar os ciclos de estudos na faixa etária regular (CONZATTI, 2015; LIMA, 2019). Diante disso, são oportunidades que viabilizam a completude dos

conhecimentos básicos, mas também, a (re) inserção no mercado de trabalho para aqueles que procuram por emprego, tendo em vista que, em sua grande maioria, aqueles que terminam a educação básica conseguem – sem generalizar – uma maior chance de conseguir a colocação ou (re) colocação no mercado de trabalho.

Essa (re) colocação no mercado acontece (em muitos casos) devido ao acesso a educação. Mas importante salientar que há uma desigualdade fortemente arraigada nessa mesma educação, e isso se pontua na forma como o ensino e a docência é compreendida. Logo, é preciso que haja um reordenamento de pensamento e mentalidade sobre a concepção da pedagogia.

Diante disso, deve-se enxergar a pobreza e desigualdades sociais, não pela concepção moralista, na qual é reducionista, mas sim a partir de problemas políticos e econômicos. Aos estudantes pobres é relegado o lugar de inferioridade, pela sua própria condição social, ademais, são rechaçados como “preguiçosos” e que não querem aprender, ou seja, uma representação atrelada no aspecto moralista. De tal modo, essa representação é evidenciada inúmeras vezes pelas mídias, colocando-os como pessoas associadas ao crime, violência e drogas. Sobre isso:

A imagem dos(as) pobres como ausentes de valores também é reforçada pela mídia, ao mostrar a pobreza associada a violência e a crimes como consumo e venda de drogas, furtos e roubos. Mesmo as políticas públicas e os programas socioeducativos podem, muitas vezes, carregar uma intenção corretiva e moralizadora, que apela para a educação moral em valores nas escolas. A pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus(suas) mestres(as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar. (ARROYO, 2018, p. 10).

Nesse sentido, a educação deve ser pautada em conhecimentos e aprendizagens sobre as Ciências e não pelo aspecto moralizador e corretivo aos estudantes. Assim, se faz necessário, a mudança no que diz respeito às construções tanto do currículo quanto das práticas de ensino no cotidiano e uma exclusão da concepção moralista, tão logo ultrapassada e incapaz de resolver os problemas sociais, políticos e econômicos relacionados à educação.

No que diz respeito especificamente à modalidade EJA, essa faz parte da Educação Básica, como pontua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), e assim como as outras modalidades, esse é um direito civil e social imprescindível para todos e todas. E, vale salientar mais uma vez, é um dever do Estado, que deve assegurar

esta prerrogativa na sociedade dita moderna. Para Marshall (1967), a ideia era que a Educação não fosse encarada como o direito da criança em frequentar a escola, mas sim que todos os adultos tivessem sido educados.

Assim,

a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1967, p. 73).

Falar de educação de jovens e adultos é falar também de Paulo Freire, um educador que revolucionou o modo como se deveriam alfabetizar adultos. Seus métodos para ensiná-los a ler e escrever estavam relacionados ao conhecimento de mundo daqueles que aprendiam. Ambos - conhecimento de mundo e conhecimento da palavra - favoreciam o que Freire colocava sobre ter conscientização e criticidade na sociedade. Para ele, essa conscientização iria favorecer a emancipação das amarras das classes dominantes (FREIRE, 1987).

Desse modo, as pessoas, ao passo que aprendiam a ler e escrever podia conhecer a sua própria realidade, e, conhecendo, poderiam reivindicar e buscar seus direitos. Por esta proposta, Freire foi perseguido, preso e exilado por contribuir nessa conscientização crítica que o governo militar buscava interromper. Para as elites era preciso que essas pessoas (classes populares) fossem ignorantes, de tal modo que continuasse a desigualdade latente em todas as esferas, desde a educação à saúde.

A educação no período colonial era oferecida apenas aos filhos dos colonizadores portugueses, ficando assim na margem da aprendizagem os indígenas não assimilados e os negros escravizados. Esse panorama muda no período imperial, quando surge o primeiro decreto no qual se pautava uma alfabetização para adultos: o Decreto Nº 7.247 de 1879. Segundo Melo (2009, p. 297), dentre os pontos dessa documentação estava “o oferecimento de cursos para adultos analfabetos”.

Ademais, um problema que estava alicerçado na primeira campanha de alfabetização no Brasil (1947) era de uma alfabetização infantilizada. Não se tinha uma clareza das características do ensino mais adequado para a modalidade EJA,

favorecendo assim uma aprendizagem que em grande medida era totalmente destoante da realidade daquele que aprendia. Unicamente para fazê-los “aprender as letras”, como diziam, mas que “permanecessem” ignorantes frente à situação política do país. Essa campanha tinha como proposta, um ensino “universal, laico, gratuito e obrigatório, para ambos os sexos, descentralizada e autônoma”, nisso, tendo como objetivo maior “garantir as camadas populares acesso a educação” (RAMOS; BRITO, 2016, p. 02).

Como dito anteriormente, o trabalho realizado era pautado em uma alfabetização infantilizada, como hipótese, podemos supor que seria pela falta de instrução adequada aos profissionais inseridos naquele contexto, diante disso “os professores das classes para alfabetização de adolescentes e adultos não tinham um treinamento para ministrar as aulas. Não existia treinamento, e sim regulamento”. (Idem, 2016, p. 04). Ou seja, vale mencionar que sem os saberes necessários, os docentes ficam a mercê de um ensino pouco contributivo, algo que foge da intenção social da educação.

Mesmo tendo obstáculos - a campanha desempenhada e exercida para alfabetizar adolescentes e adultos obteve resultados positivos. A seguir, podemos encontrar a fala do então secretário da educação e saúde da época (1946-1949) Anísio Teixeira, na qual apresenta que:

Os resultados dessa campanha são conhecidos e, a despeito das naturais dificuldades e da corajosa improvisação da sua organização, foram de modo geral positivos. A necessidade preliminar do serviço de educação de adultos está em vias de ser atendida. Ensinar é o princípio de toda a campanha educativa. (BAHIA apud RAMOS, 2016, p. 09).

Todavia, em ambos - EJA e Educação Infantil - através dos primeiros conhecimentos sobre leitura e escrita, é que podemos conhecer e buscar tantos outros direitos sociais que nos são retirados ou negados. Diante desse reconhecimento da alfabetização como algo fundamental na sociedade, Ribeiro (1984, p. 33), classifica o trabalho exercido pela professora primária como um trabalho que “educou o mundo” e que ela é a “única e insubstituível força educativa com que se pode contar”. Daí a importância social – e, revolucionária, por si só - do processo de ensinar alguém a ler e escrever, sejam crianças, jovens ou adultos.

Freire (1987) torna o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente por enxergar esses sujeitos que não sabem ler e escrever como detentores de um saber que também é importante. O ensino deveria levar em conta as necessidades dos próprios educandos, pois somente a partir do próprio contexto vivido por eles é que de fato

haveria uma aprendizagem significativa. É o que ficou conhecido como a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Logo, uma importância crucial estaria em enxergar os estudantes conforme seus próprios códigos culturais. Trazendo para nossa análise, se trata de enxergar os ciganos a partir das suas próprias experiências.

Portanto, de tudo que foi falado até aqui, o processo de aprendizagem para Freire, da leitura e escrita, se dá a partir da conscientização sobre esse mesmo processo, isto é, o educando aprende a ler e escrever quando compreende sua situação no mundo e o contexto em que vive. De igual maneira, para que os ciganos aprendam ou permaneçam na escola é necessário que o processo educativo faça parte da sua realidade e experiência sociocultural. Mas, para isso, eles precisam sair da condição de indivíduos que apenas recebem os conteúdos para sujeitos da construção desses conhecimentos nas aulas.

4 Escola e Ciganos: qual a relação atribuída entre ambos?

Para que os ciganos se envolvam nas aulas e tenham o interesse de permanecer frequentando a escola é necessário que os saberes étnicos e pedagógicos sejam aproximados, na medida em que não haja barreiras entre eles. Para isso, entre outros fatores, é necessário conhecer a cultura dos estudantes e começar o processo de desinstitucionalização de termos e práticas para que os estereótipos possam ser rompidos. É através do conhecimento das diferenças, à luz da alteridade, que o distanciamento sociocultural é diminuído. O etnocentrismo deve ser deixado de lado e a relação entre os diferentes deve ser uma relação de respeito mútuo.

A escola, de uma forma mais intensa no passado, não estava presente entre as práticas culturais dos ciganos - devido ao nomadismo, e as conseqüentes mudanças de região, mas também porque não viam nessa instituição mecanismos de preservação da sua cultura. Ao contrário, eram alvos de chacotas, estigmas e atribuições pejorativas. Nisso, muitos pais de etnia cigana não mandam seus filhos para a escola, pois, segundo Sousa (2001, p. 40) temem “[...] da sua função educativa que pode ser destrutiva da sua cultura”. Ou seja, além do fato do nomadismo que se torna mais central para muitos ciganos, não conseguem enxergar na escola o papel de conservação das suas culturas. De outro modo, “[...] experimenta uma cultura que não é a sua: [...] são considerados

marginais, são estigmatizados e nunca tomados em conta nas aprendizagens que realiza” (SOUSA, 2001, p. 40).

Diante do exposto, para muitos ciganos, o ensinamento deve ser passado de geração para geração, através da oralidade. Mesmo havendo diversidade e heterogeneidade, alguns grupos de ciganos são ágrafos, ou seja, não registram através da escrita suas histórias e práticas culturais (PERPÉTUO; RÊSES 2018, p. 23). Eles apreendem e aprendem suas histórias e línguas - como o *Romaní* (dialeto cigano que é falado apenas para o grupo e entre o grupo) -, nos círculos de conversas junto com seu grupo familiar, ouvindo os *purons* (idosos) e aprendendo com eles.

No entanto, há demandas de grupos ciganos que passam pela necessidade de uma educação escolar formal. Mas a luta destes povos é para que a educação atenda às necessidades e respeite as especificidades culturais, inclusive de pessoas que não seguem um padrão regular de idade/série. Nisto há uma importante aproximação com a educação de jovens e adultos, e que exige que as experiências dos educandos sejam compreendidas e incluídas no processo de ensino-aprendizagem.

Precisamos destacar que a relação dos ciganos com a escola tem se ressignificado, à medida que alguns já são sedentarizados, ou seja, como ficam um maior tempo na região, procuram as escolas para matricularem seus filhos. Mas o problema da permanência nas aulas continua, tendo em vista que “a maioria não se adapta a escola, pois sua cultura de vida livre, viagens e festividades, os afastam cada vez mais do espaço escolar” (PERPÉTUO, 2018, p. 24).

O fato é que os ciganos devem ser respeitados em suas individualidades, seja na escola, na rua, na praça, mas, mais do que isso, devem ser vistos através da inclusão e da alteridade. E esse ponto da inclusão na escola abarca uma série de discussões entre professores, gestores, comunidade escolar, para que todos os alunos se sintam inseridos no contexto da aula, inclusive os ciganos. Dessa maneira, para Pinto e Oliveira (2016) é necessário,

[...] conhecer as especificidades e peculiaridades do alunado [...] para uma educação de qualidade que valorize a diferença e a utilize como fator enriquecedor das práticas educativas. Educar, nesse contexto, não é tarefa fácil, porém um primeiro passo no enfrentamento aos desafios que surgem pode ser a disponibilidade ao conhecimento do outro, distinto, diferente, que deseja não somente ser respeitado em sua individualidade, mas também potencializado a partir dela. [...] Nesse sentido, refletir sobre a educação inclusiva, implica um deslocamento de si, uma constatação de que somos

incompletos, inacabados, inconclusos. Daí a necessidade de uma postura que tenha a alteridade como ponto de apoio e referência constante. (PINTO; OLIVEIRA, 2016, p. 296).

É de significativa importância, para que aconteça um ensino de qualidade dentro das salas de aulas, uma inclusão das diferenças do “outro”, sejam ciganos, indígenas, camponeses, bem como outros grupos minoritários existentes na sociedade. Com efeito, serão essas diferenças culturais que possibilitarão a construção de conhecimentos para além das narrativas tradicionais do saber (oficial). Nesse sentido, é indispensável um deslocamento com vistas à alteridade, ou seja, compreender aquele que é diferente culturalmente a partir das suas próprias histórias e experiências, dando-lhe voz para que eles sejam atores e autores das suas próprias narrativas.

5 A educação para os povos ciganos na legislação brasileira: entre avanços e desdobramentos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (BRASIL, 1998, p. 09).

A Constituição Federal de 1988 é conhecida como a Constituição cidadã. De fato, foi através desta Carta Magna que muitos avanços aconteceram, e mudanças visíveis podem ser percebidas em âmbito nacional, regional e local. Porém, não aborda nos seus artigos, incisos etc., especificamente sobre as comunidades ciganas. Apenas reconhecem, de forma ampla, culturas populares de diferentes etnias, como é constatado em seu artigo 215:

O Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Inciso 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Inciso 2º - A Lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. (BRASIL, 1988).

Mesmo com todas as diferenças culturais que os ciganos carregam em suas tradições, podem e devem - quando demandarem - ser matriculados nas escolas, seja em

qual nível for. A educação é um direito deles, assim como de todos os cidadãos brasileiros e é dever do Estado ofertar educação pública em todo o território nacional. Em consideração a isso, a Constituição Federal de 1988 é muito clara e enfática quando coloca no artigo 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p.123). E no art. 6º é posto em destaque que a educação se configura como direito social, ou seja, que deve está atrelado em toda sociedade, para todos e todas que nela compõem.

Antes da análise, é bem verdade que a promulgação desta Constituição foi um marco muito importante no país, em face do reconhecimento da existência das minorias étnicas e culturais. Mas, mesmo sendo um marco, não podemos generalizar e afirmar que há um reconhecimento amplo. De forma exemplificada – sem ser demasiado simplista – a CF/88 não cita de forma direta os grupos ciganos, logo, o que se tem é algo muito mais amplo destinado aos “grupos culturais”.

Os “todos” (primeira palavra do artigo 5º do título II) nos informam de forma clara e direta, que os direitos devem ser assegurados para todos, palavra abrangente que não faz distinção entre as pessoas, portanto, a premissa primeira é que o Estado, por meio do Ordenamento Jurídico Brasileiro “respeite” por meio da liberdade, igualdade e tantos outros termos sumariamente importantes e particulares, os variados grupos que compõem a chamada nação brasileira.

Importante salientar que os documentos nacionais que tratam de questões específicas sobre ciganos ainda são muito poucos, dadas algumas conquistas atribuídas aos mesmos na contemporaneidade. Porém, no exterior, especificamente sendo mais frequentes em Portugal, encontramos referências relacionadas a estas etnias e culturas particulares de forma mais regular (MOONEM, 2011). Alguns desses estudos, relacionados ao âmbito escolar português dão ênfase ao trabalho desenvolvido por Magano (2016) na temática, “Ciganos e Educação”, como o trabalho intitulado “Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas” da mesma autora, temática e ano, citados anteriormente.

É necessário destacar, seja no exterior ou em território brasileiro, a importância de ouvir as reivindicações e necessidades dos próprios ciganos, mas não somente destes, de todos aqueles que se autodenominam ou são denominados como povos nômades, categoria que pode incluir, também, os circenses, artistas, entre outros.

No mais, no caso brasileiro e em específico sobre a CF/88 não foi observado em nenhum momento parte ou partes que falem sobre ciganos. Há algumas referências legítimas sobre os povos indígenas e afro-brasileiros. Mas, na Lei Magna, os ciganos foram deixados de lado como se não pertencessem à cultura brasileira, logo, não os tomando como parte constituinte do processo. Sobre isso, Cavalcante e Olivas (2016) afirmam:

[...] o Ordenamento Jurídico Brasileiro ignora a existência do povo cigano e de seus descendentes, pois não existem, no Brasil, políticas públicas nem leis que tratem especificamente da minoria cigana. O que se vê são leis que priorizam outras etnias, mas que, indiretamente, favorece, de forma mínima, a cultura cigana. (CAVALCANTE; OLIVAS, 2016, p. 04).

Ademais, pesquisadoras como Bento e Batista (2018), concluem que:

[...] apesar de todo o avanço em termos de legislação e em termos de políticas públicas implantadas nos últimos 20 anos, com relação aos ciganos que vivem na região nordeste, o horizonte que se desenha em termos de cidadania e de exercício efetivo de uma representação na arena política ainda está muito longe de se realizar minimamente. Este cenário nos revela, ainda, que tais dificuldades na garantia da execução concreta de ações e políticas voltadas para os grupos ciganos nutre uma relação direta com a maneira pela qual as minorias continuam sendo vistas no Brasil, apesar de todo o aparato legal. (BENTO; BATISTA, 2018, p. 11).

Mas voltemos ao artigo 5º de nossa constituição, sob a qual está colocada a igualdade “sem distinção de qualquer natureza”. Norma exposta no papel, mas nem sempre efetivada na prática. Ademais, a discriminação e o preconceito com relação ao povo cigano (nos seus diferentes grupos) perpassam milênios, constando em períodos históricos como a Inquisição e Holocausto nazista. Nisso, dá-se a entender que a inclusão foi, e ainda o é, uma palavra que não envolve a compreensão histórica do contexto e modo de vida cigano.

De acordo com Franz Moonem (2011), um grande pesquisador das etnias ciganas, há uma recusa por parte do poder público em reconhecer os ciganos e sua devida importância, bem como a legitimação dos seus direitos mais específicos.

As Constituições Federais sempre ignoraram a existência dos ciganos. Pelas leis brasileiras de hoje, os Rom, Sinti e Calon – “os assim chamados “ciganos” – nem sequer são considerados minorias étnicas, e como tais com direitos específicos, reconhecidos em diversas convenções internacionais, várias das

quais promulgadas também no Brasil. Não existe uma legislação específica para os ciganos como existe, por exemplo, para os índios [...]. (MOONEM, 2011, p. 205).

O que se tem no Brasil são leis que abarcam de forma muito ampla as culturas. Ora, na medida em que os ciganos mantêm uma relação com o tempo e o espaço de forma particular, isso denota uma rejeição por parte da sociedade majoritária, que finca seus valores e preceitos da forma adotada pelo Ocidente Europeu, e nas quais muitos dos valores já estão colocados há séculos. Por exemplo, a questão da sedentarização em que a sociedade atribui como normal, enquanto muitos ciganos ainda se mantêm como nômades. De acordo com Andrade Junior (2013, p. 97) para os ciganos “esse sentido de não pertença fez que nunca se vissem dentro de uma nação e de suas estruturas. Ao se dirigirem aos não ciganos em nosso país, utilizam o termo ‘brasileiros’, como se eles não o fossem”.

Essas “andanças” dos ciganos, em muitos casos, foram propiciadas pelas próprias leis brasileiras, que de certa forma trataram, em determinados contextos, de impedir que os ciganos se sedentarizassem juntamente com os não-ciganos. Logo, podemos observar, na história brasileira, práticas que eram, sobretudo, para fazer os ciganos perambular pelas vilas e cidades.

Ou seja, trata-se da velha política de ‘mantenha-os em movimento’: Minas Gerais expulsa seus ciganos para São Paulo, que os expulsa para o Rio de Janeiro, que os expulsa para o Espírito Santo, que os expulsa para a Bahia, de onde são expulsos para Minas Gerais, etc. Ou seja, o melhor lugar para os ciganos sempre é no bairro, no município ou no estado vizinho; ou então no país vizinho ou num país bem distante. (TEIXEIRA, 2008, p.19).

Mas, e com relação ao direito social à Educação, qual a situação dos ciganos? Diante desse entendimento, será mesmo que os ciganos estão contemplados na legislação educacional brasileira? Nesse caso, nosso olhar se volta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Nº 9.394, de 1996, um marco da inserção das diferenças no tocante ao ensino e desdobramentos nas escolas. No aspecto da Educação em si, esta é abrangida de forma ampla, transcendendo a ideia de uma Educação envolta no espaço escolar. Ou seja, de acordo com este documento construído na década de 90 do século passado, é Educação também o que é “passado/transmitido/ensinado” no ambiente familiar, social, etc. Portanto, a LDB reconhece que:

Art. 1º a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996, p. 01).

Diante desse entendimento, compreendemos que os ciganos, mesmo aqueles que não pertencem à cultura escolar, ainda assim são “formados” para além dela, na medida em que a própria família transmite os valores da sua cultura. Ainda mais por se tratar de uma cultura majoritariamente tida como ágrafa, onde não há uma sistematização da sua história e ensino mediante o registro escrito e, como fundamento, se dá mais importância à oralidade.

Nisso, entra a possibilidade de pensar em uma pedagogia e/ou educação para a itinerância, de acordo com a própria LDB, que indica uma abertura para a compreensão de diversas realidades educacionais no país. Em suma, a educação perpassa todas as interações sociais e interações particulares entre sujeitos e, portanto, devemos valorizar e respeitar os preceitos de cada cultura, mesmo aquelas que vão contra o modelo vigente posto na sociedade.

Entramos aqui em uma questão central: como vimos, na CF/88 a educação é um direito social garantido a todos, independente da sua condição. Mas como entender esse contexto depois de decorridos 8 (oito) anos, ou seja, desde a promulgação da Lei Magna a construção da LDB em 1996?

No tocante a Educação de Jovens e Adultos, a LDB/96 a trata como oportunidade para aqueles que não puderam completar seus estudos em tempo regular apropriado pela faixa etária. Vale ressaltar que é nesse momento que a EJA é reconhecida enquanto modalidade, na qual são elaboradas peculiaridades para esse ensino específico. Nesse sentido, o trecho que informa sobre isso está elencado da seguinte forma: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (LDB 9.394/96, p. 13). Logo, de forma explícita propicia o ensino para ciganos e não ciganos, sem exceção.

No ano de 2012, através da resolução Nº 3, de 16 de Maio daquele ano, foram definidas diretrizes para o atendimento escolar das populações que viviam em situação de itinerância. O que não deixa de ser uma conquista, pois mesmo como diretrizes, os

povos que viviam e/ou vivem através do nomadismo, a partir daquela data podem ser atendidos de uma forma mais específica na qual devem ser respeitadas suas culturas.

Como povos em situação de itinerância o presente documento dispõe no artigo 1º, em parágrafo único, os seguintes grupos:

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. (RESOLUÇÃO Nº 3, 2012, p. 14).

Desse modo, deverão ser adotadas estratégias de ensino-aprendizagem visando às particularidades de tais grupos. Logo, os sistemas de ensino não deverão desprezar os saberes, muito menos ridicularizá-los por meio da discriminação. Pelo contrário, deverão, inclusive, ser aceitos independente do tempo em que chegarem ao local de morada.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. (Idem, 2012, p. 14).

Mas vale uma indagação: neste documento em específico as populações ciganas estão contempladas, mas de qual forma a cultura destas pode ser abordada como conhecimento histórico? O que trata a resolução? Nisso, é claro na medida em que está posto no artigo 5º que os professores, mediante as estratégias no ensinar e aprender, devem considerar “a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação” (RESOLUÇÃO Nº 3, 2012, p. 15).

Também nos chama a atenção o art. 9º, na qual coloca o MEC como mecanismo de promoção das ações e programas voltados aos povos que vivem em situação de itinerância. Esse documento em específico denota que deve haver uma maior participação dos próprios atores sociais em questão, sejam ciganos, circenses ou outros.

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios

estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei. (BRASIL, 2012, p. 02).

Desse modo, os ciganos a partir dessa resolução de 2012, são tidos como sujeitos ativos da sociedade e por isso, deverão fazer parte na escolha e seleção de conteúdos mediante suas próprias necessidades de aprendizagens. Ademais, mediante aspectos culturais inerentes a tais grupos. Uma participação mais incisiva no que diz respeito aos processos de aprendizagens. Isso vale tanto para os grupos ciganos, quanto demais culturas étnicas presentes na sociedade.

No ano de 2013, foi lançado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão do governo federal, um guia de políticas públicas para povos ciganos. Este documento, além de fazer menção a resolução de 2012, sobre a educação para povos em situação de itinerância, traz uma série de ações e práticas voltadas aos ciganos.

Nesse contexto, o Guia de Políticas Públicas (2013) também orienta de forma prática como os ciganos devem recorrer as instâncias públicas da vida em sociedade, como na saúde, educação, direitos humanos -, para que possam conseguir com êxito a realização dos seus direitos. O documento dispõe, também, e de forma destacada, de números de telefones úteis e endereços importantes para conhecimento de todos, inclusive dos próprios sujeitos assegurados por tal documento citado.

As políticas públicas elencadas neste guia são balizadas por 4 (quatro) eixos ou quatro categorias principais no que concerne aos direitos, são eles: a) Direitos Humanos, b) Políticas Sociais e de Infraestrutura, c) Políticas Culturais e d) Acesso a Terra. A Educação, temática principal do nosso trabalho, está inserida no eixo que trata sobre as políticas sociais, mas, nesta seção o documento faz apenas uma menção a resolução do ano anterior, construída tanto para ciganos, quanto circenses, artistas e demais pessoas que vivem em situação de itinerância.

Em todos os eixos citados observaram-se mecanismos que norteavam todo o guia, como, por exemplo, algo voltado ao “quem pode participar” e “como participar”, trazendo desde ações de como os ciganos devem proceder na retirada de benefícios financeiros, quanto tirar o registro de nascimento da criança cigana. Ademais, quais

documentos são necessários para ter acesso à profissionalização por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), bem como os objetivos de tais direitos levantados pelo guia.

Já para o ano de 2014, nossa análise foi dirigida ao documento orientador para os sistemas de ensino, ou seja, de como as instituições – sobretudo, escolares - deveriam agir no que se refere aos povos ciganos. Este foi elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, órgão específico do Ministério da Educação. Importante salientar algo que nos chamou atenção: este documento de orientações teve como colaboradores alguns representantes de etnias ciganas. Nisso, podemos inferir que foram dadas voz e vez aos sujeitos ciganos, na medida em que eles puderam relatar seus problemas e colocar as soluções possíveis.

É de fundamental importância que não apenas nesse, mas todos os outros documentos que possam surgir, sejam institucionais ou não, se tenha a opinião dos ciganos. Os ciganos conhecem melhor do que ninguém suas culturas, como também os problemas e como eles compreendem a melhor forma de solucioná-los. É, portanto, necessário que seja construído para, mas também com os ciganos, quaisquer legitimações dos seus direitos.

Esse documento construído no ano de 2014 tem como principal objetivo a confirmação da resolução de 2012, já citada, sobre o fazer de uma educação, ou pelo menos a tentativa de fazer uma educação para povos nômades. A seguir, é destacado logo na apresentação um dos objetivos estratégicos desse documento, no que é relacionado à Educação dos ciganos.

Um dos objetivos estratégicos apontados neste Documento refere-se a garantia de matrícula, em qualquer época do ano, aos filhos e filhas dos ciganos. Esta é uma garantia universal que tanto o Ministério da Educação quanto os Sistemas de Ensino devem assegurar para que a inclusão seja, de fato, um componente real da educação brasileira. A garantia de escolarização para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ciganos nos municípios do Brasil, bem como as condições de sua permanência na escola, é tarefa a que os órgãos públicos de ensino não podem abrir mão. (BRASIL 2014, p. 04).

Da citação acima podemos destacar vários pontos importantes, que merecem melhor análise. O primeiro é que a matrícula deve ser assegurada em “qualquer época do ano”, o que significa que, independente do mês e dia, os ciganos devem ser matriculados, tendo vaga ou não. Esta é uma garantia para que os filhos de ciganos que

ainda mantêm a tradição do nomadismo possam continuar estudando sem interrupções de série/ano.

Mas aqui vale um adendo – que se trata do nosso segundo ponto de análise -: a matrícula deve ser assegurada também aos jovens, adultos e idosos ciganos, através da EJA. Ou seja, é dever do Estado, a partir do Ministério da Educação, favorecer educação pública para os ciganos que não puderam concluir seus estudos em idade própria de escolarização. Portanto, é um direito estabelecido para todos, independentes da faixa etária ou outra condição relatada anteriormente.

Por último, é importante que seja mencionado a questão da permanência dos ciganos nas salas de aulas. Inclusive, essa “é tarefa a que os órgãos públicos de ensino não podem abrir mão” (DOCUMENTO ORIENTADOR PARA OS SISTEMAS DE ENSINO, 2014, p. 04). Isto significa que, além de proporcionar o acesso, é indispensável que seja garantida a permanência, através de práticas pedagógicas e de condições que facilitem a inserção da escola no cotidiano dessas populações, como a localização das escolas (que sejam próximas aos ranchos dos ciganos), horários adequados em que estes com as suas realidades específicas possam frequentar a instituição etc. De fato, que sejam realmente inclusivas e que apresentem os ciganos como sujeitos que também tem histórias, colocando assim discussões plurais sobre os assuntos estudados.

No que se refere à matrícula de jovens e adultos para a modalidade da EJA é preciso, de acordo com o que é citada no documento (2014), a apresentação da declaração da situação escolar que a precedeu. Porém, mesmo não tendo em mãos a devida declaração, ainda assim terá o direito a educação estabelecida. Sendo assim, a corroboração se dá da seguinte forma:

No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração e a instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato a Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato. Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe. (BRASIL, 2014, p. 17).

Esse documento, como o próprio nome já faz referência, é voltado aos sistemas de ensino, na proposta de auxiliá-los e orientá-los mediante as necessidades e

particularidades dos próprios ciganos, mas também aborda um programa geral que vai além da Educação, dispondo de informações relevantes sobre a história, conceitos e definições dos ciganos, passando por mais marcos legais, além dos que são voltados ao contexto educacional, como o Decreto instituído em comemoração ao dia do cigano.

Diante do exposto, o primeiro documento que visa o reconhecimento da existência dos povos ciganos em território brasileiro, a nível institucional, atribuindo-lhe data comemorativa, é o Decreto Presidencial de 25 de maio de 2006, na qual é instituído pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, o dia 24 de maio de todo ano, como sendo destinado aos ciganos como contribuição destes na formação da história e cultura brasileira. Sobre este fato, o decreto assinala o seguinte:

Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 de maio de cada ano.

Art. 2º As Secretarias Especiais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos da Presidência da República apoiarão as medidas a serem adotadas para comemoração do Dia Nacional do Cigano. (BRASIL, DECRETO DE 25 DE MAIO DE 2006).

Mas, mais importante do que elencar decretos, resoluções, enfim, é discorrer o objetivo geral que norteia toda essa construção, pois é de suma importância para todos, mesmo aqueles que não fazem parte das culturas ciganas. Por isso, é preciso que haja ideias que possam ser operacionalizadas em políticas públicas para,

[...] reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, para valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais. Trata-se de reforçar os programas de governo e as resoluções pactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, sempre sob o foco dos Direitos Humanos, com a preocupação de assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos. (BRASIL, 2014, p. 24).

O último documento institucional de nossa análise é o Estatuto do Cigano, levado a câmara pelo Senador Paulo Paim em 2015, cuja aprovação ainda está em fase de tramitação, logo, não foi concretizado. Mesmo ainda estando em tramitação, já é possível fazer uma problematização sobre o tempo que está em análise no legislativo.

Isso por si já mostra o quanto os ciganos são deixados de lado, quando o assunto são garantias de direitos; mesmo que tenha o esforço por parte de uns em elaborar propostas, as discussões e aprovações são costumeiramente prorrogadas. Igualmente, compreendemos que o percurso para um projeto de lei ser aprovado e transformado em

normativa revela embates e disputas importantes para compreensão das dinâmicas de poder e dos interesses dos diferentes grupos sociais.

O projeto de Lei é constituído por 19 (dezenove) artigos, nos quais são desenvolvidos mecanismos para promoção da Educação, Cultura, Saúde, Acesso a Terra, Moradia, Trabalho, como também a Promoção da Igualdade. O ponto chave que focaremos será o da Educação. Primeiramente, o estatuto faz citação à LDB/96, especificamente no Art. 4º, que denota o direito a educação básica para todos, sem distinção de gênero e afirma que essa educação terá de ser de acordo com os interesses dos envolvidos.

Mais à frente nos chamou a atenção um ponto fulcral colocado no Art. 7º, que diz o seguinte: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da população cigana, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 1996”. (BRASIL, PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 248, DE 2015, p. 02). Ou seja, fazendo alusão aos interesses dos ciganos em garantir um ensino inclusivo na medida em que faz menção as suas próprias histórias e narrativas. De igual forma, podemos comparar com as histórias dos indígenas e afro-brasileiros que ganharam apoio institucional – após décadas de muita luta – para que os conteúdos das suas histórias ganhassem os currículos escolares.

Para tanto, assim como os indígenas e afro-brasileiros, os ciganos devem ser compreendidos como formadores também da cultura brasileira, pois estão presentes territorialmente falando, desde o período colonial, especificamente 1574, com a vinda de alguns poucos de Portugal (TEIXEIRA, 2008). As suas tradições, materiais e imateriais, devem ser preservadas, assim como os demais patrimônios históricos do país. É preciso que o Poder Público, através das várias instâncias, assegure os modos de ser diferente do cigano, seja pelos modos de usos de roupas, objetos, entre outros.

A seção final do Estatuto é dedicada à justificativa do documento, segundo o qual os ciganos devem ter o “direito de exercer a sua diferença em igualdade de condições com os demais” e ainda acrescenta que, mesmo que “os ciganos tenham chegado ao Brasil, com o precursor João Torres, ainda em 1574, até hoje padecem de desigualdade material com o restante da população brasileira”. (BRASIL, 2015, p. 05).

Considerações finais

Para início dessas considerações finais é preciso que paremos um pouco para pensar (criticamente) sobre o sentido e o significado da EJA na nossa sociedade que é classista, sexista, racista. A Educação (durante muito tempo) não foi levada como questão central e fundamental no país, escanteada diante dos interesses políticos e econômicos das elites brasileiras. Ora, nas palavras de Darcy Ribeiro (2018, p. 24), a educação é “uma deficiência intrínseca da sociedade brasileira”. É algo que está no cerne da construção histórica do país, como algo que ainda não foi verdadeiramente ultrapassado. Por isso, tem muito ainda a avançar.

Igualmente, as lutas dos povos ciganos para que ocorra uma verdadeira inclusão das suas histórias ainda permeia o cenário institucional brasileiro, na medida em que são lançados decretos, estatutos etc. Logo, se faz importante mencionar que, de fato, ainda há um longo percurso a ser percorrido para que eles possam ter seus direitos também implantados e preservados. O trabalho não para (acadêmico e social), além do que o Estatuto ainda está em fase de tramitação, ou seja, outros estudos devem vir à tona para debater sobre o desenrolar das demandas levantadas pelos ciganos do/no Brasil.

Mas de moto mais categórico, os ciganos em grande medida não são incluídos de forma prática, uma efetivação das ações educacionais. Por isso, há muito ainda que se avançar nesse sentido. Os discursos postos nesses documentos nos trazem por si só indício de que a construção legal foi feita pelo outro (mesmo tendo alguns poucos ciganos discutindo e fazendo ponderações), ou seja, aquele que não faz parte da cultura cigana. Logo, podemos apontar que são documentos que trazem o olhar do outro sobre os ciganos.

Para terminar, não se pode deixar de mencionar a diferença que existe entre o acesso dos ciganos as escolas, com a permanência destes no ambiente escolar. Logo, são aspectos divergentes e favorecer o acesso não significa que eles permanecerão estudando, tendo em vista uma série de implicações justapostas nessa análise, como os que foram relatados no corpo do artigo. Por fim, para que se tenha uma educação de qualidade voltada aos povos ciganos, é essencial que sejam respeitadas e consideradas as suas características socioculturais e, nesse cenário, devem ser construídas propostas

não apenas *para*, mas sim *com* os próprios ciganos, independente do tempo e espaço em que estejam inseridos.

Referências Bibliográficas

ANDRADE JÚNIOR, Lourival. Os Ciganos e os Processos de Exclusão. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 95-112, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e Educação**. MEC: Secadi, 2018. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BENTO, Ferreira Marciana; BATISTA, Rangel Rejane Mércia. Os Ciganos Calons na Região Nordeste: um estudo sobre as demandas por acesso aos direitos. Trabalho apresentado na **31ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Global. 2001.

CASTRO, Alexandra. Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação. **Sociologia – Problemas e Práticas**, nº 17, 1995, pp. 97-111.

CAVALCANTE, Barbosa Schimith Patrícia; OLIVAS, Marcos Antônio de. O Povo Cigano e o Princípio da Dignidade Humana a Luz da Legislação Brasileira. **Anais do VII Congresso de Iniciação Científica da FEPI**, 2016.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. Educação de Jovens e Adultos: trajetórias e desafios para uma educação de qualidade. I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos. **Revista Científica Interdisciplinar**, nº 4, volume 2, outubro/dezembro 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Biografia**. 1996. Disponível em: <http://www.fundar.org.br/bibliografia>. Acesso em: 29 de ago. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Rosa Maria. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico – Metodológicos**. Brasília: SEDH, 2010.

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

LIMA, Maria Consuelo Alves. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Revista**, Uberlândia/MG, v. 26, n. 2, maio/agosto 2019, pp. 572-589.

MAGANO, Olga. Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas. **Configurações: Revista Ciências Sociais**, vol. 18, 2016, pp. 8-26.

MAGANO, Olga. Introdução – Ciganos e Educação. **Configurações: Revista Ciências Sociais**, vol. 18, 2016, pp. 5-7.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINAZZO, Celso José. A atualidade do diagnóstico e da crítica de Darcy Ribeiro (1922-1997) a educação brasileira. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 2, p. 481-495, mai./ago. 2020.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leônicio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 294-305, jun. 2009.

MOONEM, Franz. **Ciganos Calon no sertão da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 1994.

MOONEM, Franz. **Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil**. 3.ed. Recife, 2011.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva. **Educação de Jovens e Adultos: As contribuições de Paulo Freire**. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação a distância *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Ciganos: a oralidade como defesa de uma minoria étnica**. 1989. Disponível em: http://www.lacult.org/docc/oralidade_04_34-39-ciganos-a-oralidade. Pdf. Acesso em: 06 de jul, 2021.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e educação escolar: saber tradicional e conflito étnico**. Brasília: Tagore Editora, 2018.

PINEL, Wallace Roza; PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. Educação, territorialidade e luta cigana: um estudo de caso do povo calon no distrito federal. **Póiesis Pedagógica**, Catalão - GO, v. 17, pp. 139-150.

PINTO, Ana Kátia Pereira; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Ciganos na escola: desafios e potencialidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Número s1. 2016. pp. 295-298.

RAMOS, Eliene Rodrigues; BRITO, Gilmário Moreira. **A Campanha de Educação de Adultos (CEA): a expansão da alfabetização de adolescentes e adultos na Bahia na administração de Anísio Teixeira (1946 a 1949).** VIII Encontro Estadual de História – ANPUH BA, Feira de Santana, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade.** Seleção e organização Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global Editora, 2018.

SOUSA, Carlos Jorge dos Santos. **Associativismo cigano: sua importância cultural e instrumental.** Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos Ciganos no Brasil.** Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

Fontes documentais:

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Ed Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: DF: Presidência da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto de 25 de maio de 2006.** Institui o Dia Nacional do Cigano, 2006. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/Decreto-10841-Dia-Nacional-do-Cigano.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/03/GUIA-DE-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS-PARA-POVOS-CIGANOS.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394/96:** Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1077

[0-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador para os Sistemas de Ensino**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/05/copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 248, de 2015. **Cria o Estatuto do Cigano**, 2015.